

<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-22-1-180-198>  
УДК: 378.147.091.32

**Ігор КАРІВЕЦЬ**

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ  
(на прикладі Національного університету  
«Львівська політехніка»)**



**Анотація**

*В Україні вже не перший рік триває реформа вищої освіти, в якій мало уваги приділяється змінам у навчанні та викладанні філософії. У статті автор досліджує види технологій проблемного навчання філософії та її методи, обґрунтовує необхідність запровадження таких технологій у викладанні філософії, а також показує специфіку застосування таких технологій під час навчання філософії у Національному університеті «Львівська політехніка». Будь-яке проблемне навчання є пошуком та пізнанням невідомого. Воно ґрунтується на ментальній, вольовій та емоційній активності того, хто навчається, але, перш за все, воно вимагає зацікавленості предметом дослідження. Автор стверджує, що проблемне навчання можна практикувати у невеликих студентських групах, в яких рівень зацікавленості та вмотивованості навчатися філософії є рівномірним й достатнім. Також автор запроваджує власну класифікацію проблемних завдань з філософії, які допоможуть краще використовувати навчальний матеріал відповідно до рівня студентів, а саме: 1) проблемні ситуації, які сприяють формулюванню нових понять (узагальнюють усе попереднє знання та виводять з нього нове); 2) історико-філософські проблемні ситуації – це ситуації, базовані на історико-філософському матеріалі, коли студенти порівнюють вирішення тієї чи іншої філософської проблеми у тій чи іншій філософії певної епохи, порівнюють підходи різних філософів; 3) проблемна ситуація, яка розвиває, полягає у тому, що студенти навчаються розуміти логіку визначення того чи іншого філософського поняття, починають розуміти того чи іншого філософа та його методи у створенні понять, якими він оперує.*

**Ключові слова:** навчання філософії, навчальна технологія, проблемне навчання філософії, проблемна ситуація, концептуалізація, теоретизування.

**Вступ**

Вибір теми статті обумовлений реорганізацією викладання дисципліни філософії у вищій школі, зокрема у Національному університеті «Львівська політехніка». Ця реорганізація, з одного боку, покликана наблизити навчальний зміст програм філософських дисциплін до сту-

дентів, зробити їх цікавішими для них, а з іншого, надати можливість викладачам укладати авторські курси, які б віддзеркалювали їхні науково-теоретичні досягнення.

Сьогодні в Україні робляться спроби (на рівні викладачів) трансформувати викладання філософських дисциплін з метою зацікавлення студентів світоглядною проблематикою, інтелектуальною історією Європи. Також важливо надати студентам матеріал для роздумів, який необхідний для розвитку самостійного мислення, поглиблення та розширення світогляду та професійного зростання.

На жаль, в Україні фактично відсутні посібники, підручники, інші дидактичні публікації, з проблем викладання та навчання філософських дисциплін (хоча підручників з філософії є досить багато). Тому не можна говорити про те, що тема статті, яка стосується технологій проблемного навчання філософії, є розкритою та може спиратися на певні розробки й джерела українських педагогів та викладачів філософії. Аналіз технологій проблемного навчання філософії відсутній. Це свідчить про те, що, попри намагання реорганізувати викладання філософії у вищій школі, домінує інформаційно-нарративний підхід історично-філософського змісту, а не проблемний; викладач філософії подає вже готову інформацію, яку студенти відтворюють на практичних заняттях.

Ряд авторів обговорює питання доцільності та перспектив викладання філософії для інженерно-технічних та природничих спеціальностей. Володимир Рижко пропонує для студентів технічних вишів програму з філософії, яка складається з двох частин: 1) теоретичної філософії, в якій подаються основні категорії філософського мислення та їхній розвиток в історичному процесі: від минулого до сьогодення та 2) читання філософських текстів, їхній аналіз, з метою формування власної філософської позиції (рефлексивна філософія). На думку даного автора, «викладач тільки зацікавлює в необхідності філософської рефлексії, і цьому має сприяти перша частина курсу – теоретична, яка має на меті вивчення філософської культури, а друга частина – це вже рефлексивна... І тут рефлектує сам студент. Він обирає свою філософію поміж інших, представлених в текстах, або напрацьовує щось інше, переймається тими екзистенціалами, до яких зумів дійти» (Рижко, 2007: 250). Мар'яна Колотило також присвячує свою статтю стану викладання філософії у технічних вишах. Специфіка викладання філософії у технічному виші полягає у тому, що це викладання не повинно бути відірваним від інженерно-технічної та природничої освіти; філософське знання покликане, на думку авторки, інтегрувати гуманітарне знання в технічно-інженерне та природниче, що сприятиме їхній гуманізації (надання людського виміру – розуміння відношення людина-техніка, людина-природа) (Колотило,

2016: 157–158). Найкращим методом викладання та навчання філософії є проблемне навчання, адже воно стимулює формування власної аргументації на основі аналізу, рефлексії, напрацювань у сфері історії філософії (історія філософії як рефлексія здобутків філософії у різні періоди її існування).

**Об'єктом дослідження** є технології проблемного навчання, а **предметом** – проблемне навчання філософії у Національному університеті «Львівська політехніка».

**Мета статті** – дослідити види технологій проблемного навчання філософії та її методи, обґрунтувати необхідність запровадження таких технологій у викладанні філософії, а також показати специфіку застосування таких технологій під час навчання філософії у Національному університеті «Львівська політехніка».

У відповідності до мети ставляться такі **завдання**: 1) розкрити зміст технологій проблемного навчання філософії, 2) проаналізувати типи методів проблемного навчання філософії, 3) обґрунтувати доцільність зміни принципів викладання та навчання філософії у вищій школі, зокрема у технічній, як Львівська політехніка.

Методи дослідження, які, на думку автора, найкраще розкриють тему статті такі: **аналітичний** – дозволяє детально, до дрібниць, розглянути технології проблемного навчання філософії; **критичний** – дозволяє поглянути на технології проблемного навчання філософії ніби збоку з метою кращого їхнього розуміння та вдосконалення; **історичний** – дозволяє з'ясувати причини виникнення технологій проблемного навчання філософії, зрозуміти етапи становлення цих технологій тощо.

### **Підвалини проблемного навчання та ґене́за поняття «навчальна технологія»**

Навчання потребує активності того, хто навчається. Ключовим тут є поняття «активність». Кант, здійснивши «коперніканський переворот» у філософії, звернув увагу на те, що людина пізнає й отримує знання тією мірою, якою вона є активно у своєму пізнанні. Під активністю тут мається на увазі ментальна активність студентів. Кант довів у праці «Критика чистого розуму», що людина створює свої поняття в процесі пізнання, яким може стати навчання; її інтелектуальна (розсудкова) діяльність полягає у тому, щоб зіставляти, аналізувати, порівнювати, співвідносити дані чуттів й на цій основі будувати (конструювати) поняття, які є цеглинками знання. Знання не можна передати іншій людині; вона повинна здобути його сама завдяки власній ментальній активності. Ось як це описує Кант: «Розсудок є, назагал, здатністю до знань. Вони по-

лягають у певному відношенні даного уявлення до об'єкта. Об'єкт же є те, у понятті чого об'єднано Різноманітне даного споглядання. Але всяке поєднання уявлень вимагає єдності свідомості в їх синтезі. Отже, єдність свідомості є те, що єдине творить відношення уявлень до предмета, і відтак їх об'єктивну значущість, а отже, [зумовлює] й те, що вони стають знаннями; на єдності свідомості, таким чином, ґрунтується сама можливість розсудку» (Кант, 2000: 108).

У пізнанні, яке стало проблемним навчанням, відбувається синтез чуттєвих даних про об'єкт з поняттєвими схемами розсудку. На основі цього синтезу виникає знання про об'єкт. Щоб цей синтез здійснювався необхідні інтелектуальні (розсудкові) операції зіставлення, аналізу, порівняння тощо. Якщо студент не може здійснювати ці операції, то вони не можуть навчатися (пізнавати).

«Проблемне навчання» вимагає включення студентів у процес активного вирішення проблем (завдань, задач) з метою здобуття нових знань (рішень) з опертям на знане. Якщо узагальнити усі наявні визначення «проблемного навчання», то отримаємо таке: «Проблемне навчання тлумачать як систему заходів, що забезпечуються цілеспрямованими діями викладача або вчителя з організації включення активності мислення та поведінки учнів або студентів за допомогою проблемних ситуацій. [...] Воно передбачає створення постійних проблемних ситуацій, які вимагають від учнів чи студентів самостійного вирішення проблеми, віднайдення адекватних рішень одночасно з формуванням власної позиції чи точки зору» (Шокіна, 2013).

Зрозуміло, що проблемне навчання потребує підготовлених викладачів та студентів. Вони повинні бути партнерами у навчальному процесі. Викладач повинен глибоко знати зміст проблеми, стан її розробленості, можливі шляхи вирішення. Також викладач повинен вміти вести діалог зі студентами, заохочувати їх до пізнання й відкриття нового. Студенти ж зі свого боку повинні знати тему (відоме), яку вони обговорюють з викладачем, в межах якої ставляться проблемні завдання, вміти аналізувати, співставляти та порівнювати факти, робити висновки, тобто здійснювати елементарні інтелектуальні операції. Проблемне навчання є видом пізнання, в процесі якого ефективно розв'язуються ті чи інші завдання (долаються труднощі) і які заохочують мислити (Дж. Дьюї).

Щодо поняття «навчальна технологія», то не відомо, коли воно з'являється вперше. Дослідник цього поняття Пол Сетлер зазначає, що важко знайти того, хто вперше вжив це поняття. Цей дослідник знайшов задокументоване вживання іншого терміну, а саме: «навчальна інженерія» (educational engineering), поширене у 20-ті роки минулого століття, а також ще одне поняття, пов'язане з технологією – «інструкційна

технологія» (instructional technology), яке вживається з 40-х років ХХ ст. Проте, Джейкоб Бігелов (Jacob Bigelow) популяризував поняття “технологія” у Гарварді ще у 1829 році. Про це пише історик Девід Ноубл (David Noble) у своїй книжці “America by Design” (1977). Спершу з’явилися індустріальні технології, які були спрямовані на інтенсивне використання наукового знання для збільшення виробництва товарів масового споживання. Тому такі технології забезпечували найвищу ефективність виробництва й зростання добробуту людей, дозволяли збільшувати капітал тощо.

Виникає питання, чи навчальні технології мають щось спільне з індустріальними технологіями? На початку двадцятого століття багато понять були запозичені з індустріальних технологій, серед них такі: ефективність, стандартизація, продукування тощо.

Попередниками навчальних технологій були **інженерія, науковий метод та аудіовізуальне навчання**.

**Інженерія** – це професійне та систематичне застосування науки з метою ефективного використання природних ресурсів та продукування добробуту (Гувер, Фіш). Технологія та інженерія мають такі подібності: систематичні, використовують науку, наголошують на ефективному використанні ресурсів та продукуванні добробуту.

**Науковий метод** у сфері навчання почали застосовувати на початку ХХ ст. Введення в освітню сферу наукового методу було пов’язане з опрацюванням інформації про «природний процес розвитку учнів» і на основі цього опрацювання визначалися типи активності для учнів, визначалися навчальні програми тощо. Ще одним застосуванням науки в освітній (навчальній) сфері було пов’язане з навчанням мислення – так вважав Дьюї. Він намагався використовувати науку як ідеальну модель для навчання мисленню студентів. Існував ще й третій підхід до використання науки у навчальній сфері, а саме: наука розглядалася як точний інструмент вимірювання та встановлення стандартів з метою підтримки передбачуваного та впорядкованого світу. Здатність контролювати та передбачати навчальний процес, а також його планувати, було основним завданням наукових підходів в освітній (навчальній) сфері. Цей підхід зберігається й досі. Викладачі контролюють рівень засвоєння знань студентів за допомогою тестів, процес засвоєння знань за допомогою інструкцій (методичних вказівок) тощо.

**Аудіовізуальне навчання** виникає у 60-х роках ХХ ст., коли виникає потреба у поясненні та унаочненні абстрактних понять, стимульованні створення уявлень та образів, а також у збагаченні студентів новими враженнями. Аудіо та візуальні пристрої є технологічними засобами, які дозволяють ефективніше використовувати навчальний матеріал.

У 1972 році «Асоціація навчальних комунікацій та технологій» (США) визначає навчальну технологію так: «Навчальна технологія – це царина діяльності, яка покликана полегшувати людське навчання за допомогою систематичної ідентифікації, розвитку, організації та використання усіх можливих навчальних ресурсів та за допомогою керування цими процесами» (Januszewski, 2001: 49). Але це ще не було остаточне визначення. У 1977 визначення навчальної технології зазнає суттєвих змін, Тепер навчальну технологію визначають так: «Навчальна технологія – це складний, інтегральний процес, в який залучені люди, який складається з процедур, ідей, пристроїв, якому притаманна організація, для аналізу проблем з метою оцінки рішень цих проблем, а також всі аспекти людського навчання» (Januszewski, 2001: 78). Як бачимо, «царина діяльності» була замінена на «складний, інтегральний, процес». Ця заміна обумовлена тим, що процес наголошує на певній динаміці та триванні. Процес – це певний набір операцій, дій, які спрямовані на досягнення певної мети.

Таким чином, технологія проблемного навчання вимагає включення студентів у процес вирішення тих чи інших завдань (проблем), коли вони не знають відповідей і намагаються самі вирішувати їх за допомогою власної інтелектуальної активності, із залученням усіх допоміжних ресурсів (Інтернет, презентацій, довідників тощо). Змістом проблемного навчання є створення викладачем проблемних ситуацій.

### **Критерії та види проблемного навчання**

Проблемне навчання складається з проблемних ситуацій (завдань). Проблемна ситуація є ядром проблемного навчання. Викладач створює проблемні ситуації, розв'язання яких дозволяє студентам самостійно здобути знання та розвинути свої пізнавальні здібності.

Проблемне навчання містить в собі рівні, які нагадують процес мислення. Першим рівнем проблемного навчання є рівень усвідомлення даної ситуації. Після цього переходять на другий рівень – рівень аналізу ситуації, опісля якого здійснюється перехід на третій рівень – рівень вирішення проблеми, коли висувають ідеї, гіпотези, співставляють їх, порівнюють тощо. Й останній, четвертий, рівень – це рівень перевірки правильності вирішення проблеми (Проблемное обучение, 2010).

Більшість авторів визначають проблемну ситуацію так: проблемна ситуація виникає тоді, коли студенти стикаються з певними перешкодами на шляху до формулювання відповідей на ті чи інші питання, і саме це спонукає їх до пошуку нових способів розв'язання, до пошуку нових підходів та активізації інтелектуальної діяльності (Кроль, 2001; Махмутов, 1977; Матюшкин, 1972).

У праці Махмутова М.І. ми знаходимо класифікацію проблемних ситуацій, які створюють можливість проблемного навчання: 1) самостійний пошук нових знань та методів, виявлення можливостей застосування відомих знань та способів за нових умов, 2) за рівнем складності проблем (дуже складна проблема, складна проблема, легка проблема тощо), 3) доречність проблемного навчання в тій чи іншій дисципліні й відповідно доречність формулювання проблемних завдань.

Також цей автор пропонує поділ проблемних ситуацій за видами суперечностей, які виникають у студентів під час розв'язання тої чи іншої задачі: 1) брак знань студентів для пояснення нового факту, 2) необхідність використовувати раніше засвоєні знання та (або) уміння, навички за нових умов, 3) суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення проблеми та непрактичності вибраного способу, 4) наявність суперечності між досягнутим результатом та відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування.

Проблемні ситуації можна визначати по-різному. Серед визнань проблемних ситуацій можна назвати такі: 1) проблемна ситуація – це ситуація, в якій студенти не можуть однозначно відповісти на поставлені питання чи знайти розв'язання проблеми; 2) проблемна ситуація – це ситуація, в якій оприявниться суперечність між відомим та невідомим; 3) проблемна ситуація – це специфічна взаємодія суб'єкта та об'єкта пізнання, результатом якої є відкриття нового знання про об'єкт; 4) проблемна ситуація – це відчуття незадоволеності попереднім результатом дослідження, коли виникає підозра, що знання неповне й не може претендувати на цілісність (Види проблемного обучения, 2013).

Викладач повинен вміти створити проблемну ситуацію. Поставити проблемне питання чи задачу ще не означає створити проблемну ситуацію. Проблемна ситуація виникає тоді, коли студенти зацікавлені та мотивовані навчатися, коли викладач апелює до їхнього досвіду, поєднує теоретичний підхід до проблеми з практичним підходом, використовує міждисциплінарні зв'язки тощо. Усе перераховане можна назвати певними прийомами викладача, які спричиняють виникнення проблемної ситуації. Сам викладач повинен бути небайдужим до вирішення цієї проблемної задачі чи до пошуку відповіді на проблемне питання; він сам повинен демонструвати зацікавлення й орієнтуватися на суб'єктність студентів, а не сприймати їх як об'єкти навчального процесу. Під час створення проблемних ситуацій особливої ваги набувають суб'єктно-суб'єктні стосунки між студентами та викладачем. Викладач в таких стосунках є партнером та дослідником, радником тощо, а не носієм істини, яку він повинен передати студентам.

Типи проблемної ситуації можуть бути пов'язані зі **здивуванням** (Арістотель стверджував, що будь-яке серйозне пізнання розпочинається зі здивування). У студентів здивування може виникнути тоді, коли вони зіштовхнуться з декількома суперечливими твердженнями (фактами) і які є одночасно правдоподібними. В процесі такої проблемної ситуації викладач повинен вміти навести приклади фактів, які виводять студентів на шлях нового знання – за межами суперечності попередніх тверджень чи фактів.

Ще один тип проблемної ситуації пов'язаний з **виникненням труднощів** під час розв'язання тої чи іншої проблеми. У студентів виникає відчуття, що вони не спроможні вирішити її, а з іншого боку, вони повинні її вирішити. Таке завдання залишається невирішеним на тлі інших завдань, які студенти змогли вирішити (Види проблемного обучения, 2013).

Очевидно, що викладач повинен орієнтуватися на рівень розвитку пізнавальних та інтелектуальних здібностей своїх студентів та обирати ті проблеми, які відповідатимуть цьому рівню. Інакше проблемна ситуація не виникне. Крім цього, треба враховувати, що сьогодні в українських вишах студентські групи великі: до 30 студентів, а деколи й 32 студенти. Тому в таких групах бажано ділити групу на підгрупи під час практичних занять, щоб усі студенти мали можливість попрацювати й сформувати навички праці в колективі. Найголовніше під час проблемного навчання – це вміння студентів знаходити нові факти, вміння формулювати свою думку (демонструвати самостійне та критичне мислення). Здобуття студентами нового знання щільно пов'язане з проблемним викладом матеріалу, його поясненням викладачем (Соломахо, Бахтигулова, 2007: 83).

### **Філософія як навчальна дисципліна у вищому технічному закладі**

Дисципліна «Філософія» є загальноосвітньою дисципліною у технічних вищих закладах; її вивчають усі студенти, незалежно від основної спеціальності. Вивчення філософії триває один семестр; переважно це другий семестр для першокурсників та третій семестр для другокурсників.

Сьогодні більшість навчальних інститутів Львівської політехніки перевело вивчення філософії на перший курс, що не узгоджується з психологічним та інтелектуальним розвитком студентів вищого закладу. Тільки Інститут архітектури залишив вивчення філософії на третьому курсі.

На нашу думку, найоптимальніший варіант вивчення філософії – це другий курс, другий (четвертий) семестр. Спробую обґрунтувати свою позицію.

Філософія як загальна університетська дисципліна пропонує студентам виклад основних проблем людського життя, показує можливі



шляхи їхнього розв'язання та орієнтує їх у світоглядних питаннях, виявляє взаємозв'язок окремих дисциплін та акцентує увагу на формах філософської аргументації й доведення, враховуючи певні традиції філософування. Крім цього, зміст дисципліни філософії не є однаковим для інститутів Львівської політехніки. Якщо йдеться про інженерно-технічні інститути, то зміст дисципліни філософії орієнтується на осмислення техніки, наукового пізнання, тому більше уваги приділяється філософії науки та техніки, а сьогодні й технологіям, тим викликам, які вони породжують. Для гуманітарних інститутів зміст дисципліни філософії акцентується на антропологічній проблематиці, гуманізмі, соціально-культурній антропології. Студенти природничих інститутів та фундаментальних наук більше вивчатимуть філософське осмислення природи, те, як змінювалося поняття «природа» крізь віки, як техніка та сучасні технології трансформують природу та людину і які можуть бути наслідки такої трансформації.

Як бачимо, зміст дисципліни філософії диференціюється, згідно зі спеціальністю студентів. Це зроблено для того, аби зацікавити студентів філософською проблематикою, яка існує в царині професійної зацікавленості студентів, зробити зміст лекцій та практичних занять з філософії доступним та цікавим для студентів відповідних інститутів.

Така зацікавленість може прокинутися у студентів на другому курсі, коли вони вже вивчатимуть свої, спеціальні, дисципліни, коли вони вже ознайомляться зі специфікою своєї майбутньої професії та матимуть певний життєвий досвід.

Якщо ж ми говоримо про студентів першого курсу, то їм ще не варто викладати філософію, бо, **по-перше**, у них ще дуже нечітко уявлення про власну професію, **по-друге**, вони ще адаптуються до навчання у виші та ще не позбулися «шкільних» звичок, **по-третє**, у них немає достатнього життєвого досвіду, щоб зрозуміти філософські проблеми. Якщо вже й викладати філософію для першокурсників, то це буде неповноцінний університетський курс з філософії, а пропедевтика філософії, вступ до філософії, в якому дуже коротко розглядатимуться зміст та специфіка філософської аргументації, певні напрями філософії, видатні філософи тощо. Але пропедевтика філософії повинна бути у школах. Якщо ж йдеться про вивчення філософії в університеті, то студенти вже повинні мати хоч якийсь уявлення про те, що ж таке філософія. Але, звідки воно візьметься, якщо у школах пропедевтики філософії немає. Тому студенти першого курсу не мають уявлення про те, чим займається філософія, яка її специфіка, як науки, тощо.

Філософія як навчальна дисципліна у вищому технічному закладі повинна надати концептуальне розуміння підвалин спеціальних наук, а та-

кож наштовхнути студентів на вирішення світоглядних проблем у межах їхньої майбутньої професійної діяльності. Це максимальне завдання навчальної дисципліни філософія. Що ж до мінімального завдання, то тут можна скористатися поняттям «протофілософії», яка покликана «уточнити відносно прості і близькі досвідові поняття та формулювання», щоб «добре впорядкувати банальні речі», які, на перший погляд, видаються самі собою зрозумілими (Гжегорчик, 1996: 11-13).

Щоб це здійснити, викладач філософії повинен разом зі студентами здійснити подорож у царство мистецтва концептуалізації та теоретизування. Концептуалізація та теоретизування є основою філософського мислення. Вони ведуть людину до найзагальнішого знання про конкретні речі.

Це загальне знання є основою будь-яких інших наук (спеціальних), тому філософія (теорія) покладається в основу будь-якої науки. Це означає у свою чергу, що філософія – це цариця усіх наук. Вона дає підстави говорити про те, чи наука має надійні основи для власного існування й розвитку. Спеціальні науки, які не покладають в основу загальні принципи свого існування, теоретичні, загальні поняття чи ідеї, ніколи не досягнуть конкретного знання. Тут не йдеться лише про природничі науки, але й про гуманітарні: соціальні, моральні (етику) та мистецькі (естетику), тобто про будь-які науки. Природничі науки повинні покласти в свою основу усвідомлене й зрозуміле загальне поняття «природа», математичні – загальне поняття «число», гуманітарні науки – загальне поняття «людина», моральні науки – добро, щастя тощо, мистецькі – краса, прекрасне тощо. Без цих загальних понять чи ідей ці науки стають неможливими. Річ у тім, що без розуміння цих загальних понять (ідей), наука дезорієнтована – вона губиться у розмаїтті конкретних речей і не може дійти висновку про їхній початок та сутність.

Тож філософія потребує певного філософського досвіду осягнення світу з його першопочатків, які позначаються загальними поняттями (ідеями). Для цього треба пройти певний вишкіл. Цей вишкіл не є простим вправлінням у логіці чи в математиці, хоча вони є корисними на початковому рівні ініціації у філософію. Логіка та математика можуть допомогти у підведенні студентів до безпосереднього бачення-осмислення початків усього суцього, загальних понять (ідей), іншими словами до бачення-осмислення буття. Тут ми можемо згадати Рене Декарта, котрий, кажучи про вроджені ідеї, мав на увазі не суб'єктивні думки та гадки людей, з якими сьогодні ототожнюють ідеї, але й певні онтологічні засади знання. Ці засади може сприймати, тобто розуміти, лише тренований математикою розум. Методом дедукції можна користуватися тоді, коли є усвідомлення безсумнівних та самоочевидних ідей; тоді

можна, відштовхуючись від них, виводити решту знання. Це знання ґрунтуватиметься на надійній основі, фундаменті, який не викликає жодних сумнівів.

Для такої філософії (концептуальної) характерне опертя на ясні та зрозумілі основи всього суцього, сприйняті розумом у вигляді певних понять, ідей чи категорій. Така філософія може надати майбутнім спеціалістам та прикладним науковцям знання щодо підстав існування їхньої спеціальності чи науки.

### **Технології проблемного навчання філософії у вищому технічному закладі**

Перш ніж запроваджувати технології проблемного навчання філософії у вищому технічному закладі, викладач повинен проаналізувати інтелектуальний потенціал студентів з якими він матиме справу протягом семестру. Бо може виявитися, що студенти не будуть готовими до такого навчання. Тоді їм потрібно запропонувати простіші способи навчання філософії, які допоможуть засвоїти їм хоча би той матеріал, який запропонує викладач на своїх лекціях, а на практичних заняттях вони його закріплять.

Знання інтелектуального та творчого потенціалу студентів є важливим для планування робочих програм з філософії та складання для них завдань, які вони розв'язуватимуть на практичних заняттях.

На першому практичному занятті викладачеві варто оцінити здатність студентів аналізувати, співставляти, порівнювати тощо (інтелектуальну активність). Для цього можна сформулювати питання: «Яке із визначень філософії є найповнішим, найкращим і чому?» Уміння студентів узагальнювати, синтезувати інформацію можна перевірити за допомогою їхніх відповідей на питання: «Що є спільного між філософією Сократа та Сковороди?», «Із запропонованого списку понять виділіть ті, які стосуються поняття реальності» тощо.

Здатність студентів формулювати оригінальні, власні, думки, можна перевірити за допомогою питань: «Що Ви думаєте про цю проблему?», «Яке б рішення Ви запропонували?», «Як збагатило Вас вивчення даного питання і чи вплине воно на Ваш професійний розвиток?»

Викладачеві також важливо, чи студенти використовують філософську термінологію для власної аргументації та чи розуміють значення філософської термінології. Дуже часто студенти не розуміють основних понять філософії, тому викладачеві доцільно запропонувати студентам ведення філософського словника. Під час практичних занять студенти не користуються філософською термінологією, а на «хлопський розум»

намагаються відповідати на поставлені запитання, використовуючи точну мову. Щоб уникнути таких речей, викладач повинен чітко доводити студентам значення тих чи інших філософських понять, показувати їхню генезу, семантику, а на практичних семінарах студенти повинні показати розуміння цих понять та вміти їх використовувати під час відповіді на поставлені питання.

Під час практичного заняття викладач має можливість ближче познайомитися зі студентами, проаналізувати їхню активність тощо. Звісно, що групи є великими, в яких налічується 30-ть студентів. Знайти до кожного студента підхід є неможливо за такої кількості студентів у групі. Тому необхідно оцінювати студентів не лише за відвідуванням практичних занять та лекцій, але й за рівнем зацікавленості проблематикою, старанністю та наполегливістю студентів, які мають мотивацію вивчати філософію, навіть якщо вона їм важко дається. З власного досвіду можу сказати, що в середньому лише 3-5 студентів у групі докладають зусилля для вивчення філософії та намагаються зрозуміти ті чи інші філософські проблеми. Більшість студентів вивчають напам'ять матеріал і дуже часто його не розуміють. Тому важко проводити проблемне навчання філософії за такої великої кількості студентів, які дуже відрізняються за своїм рівнем інтелектуальної підготовки та рівнем мотивації навчатися.

Створюючи проблемну ситуацію на практичному занятті з філософії, викладач повинен бути свідомим того, що лише невелика кількість студентів буде включена у її вирішення. Специфіка проблемних ситуацій з філософії полягає в тому, що вона потребує не відстороненого споглядання, а цілковитої заангажованості студента у неї, усієї його уваги, інтелекту тощо. Викладач не є носієм готової відповіді на питання, а є тим, хто разом зі студентом шукає найоптимальнішу відповідь на питання, розв'язання проблеми. Тому проблемна ситуація потребує суб'єктно-суб'єктного відношення між студентом та викладачем. Викладач разом зі студентом рухається у напрямку від відомого до невідомого і назад. Нове знання за умов проблемної ситуації виникає тоді, коли є суперечність між відомим і невідомим, між знанням і незнанням, між різними точками зору, поглядами, теоріями тощо.

Рівень складності проблеми залежить від рівня розвитку студентів. Якщо студенти розвинуті інтелектуально, мають досвід ведення дискусій, володіють навичками логічної аргументації, усвідомили та зрозуміли можливі підходи до вирішення тої чи іншої проблеми, то такі студенти можуть самостійно вирішувати складні проблеми, сформульовані викладачем. У деяких випадках розв'язати ту чи іншу проблему допомагає колективна робота на практичному занятті. Якщо ж група студентів слабка, то тоді сам викладач повинен відповісти на сформульоване

ним питання чи розв'язати сформульовану ним проблему. Для підняття рівня студентів можна рекомендувати їм додаткові джерела з яких вони можуть почерпнути інформацію, яка наштовхне їх на відповідь чи розв'язання проблеми.

Всі проблемні завдання повинні бути чітко сформульовані (бажано однозначно), а відповіді та розв'язання повинні перевірятися усією групою. Це сприятиме неформальному засвоєнню матеріалу, зростанню зацікавленості та глибшому проникненню у проблематику, активізації самостійного та критичного мислення студентів.

Проблемне навчання філософії продемонструємо на прикладі практичного заняття, присвяченого проблемі буття у філософії.

### **Практичне заняття «Проблема буття у філософії»: можливий сценарій проведення**

Дуже часто філософські поняття суперечать загально вживаним, або за своїм значенням є самі собою зрозумілими для здорового глузду. Не винятком є поняття «буття». Для того, щоб студенти зрозуміли філософське розуміння буття, необхідно пояснити їм різницю між реальністю, існуванням та буттям, або пояснити їм різницю між повсякденним розумінням буття, як сукупністю всього (чуттєво даного) і філософським розумінням буття.

Першим питанням до студентів може бути таке: «Чи тотожні поняття існування, реальність і буття у філософії?» Щоб відповісти на це питання, студенти повинні згадати, які філософські науки досліджують проблему буття та його прояви (метафізику та онтологію). Якщо студент розуміє різницю між метафізикою та онтологією, то він легко зрозуміє різницю між буттям, існуванням та реальністю. Після чого можна перейти до читання та аналізу невеликих уривків з першоджерел.

Для теми даного практичного заняття корисно прочитати уривок з праці І. Канта «Критика чистого розуму»: «Буття вочевидь не є реальним предикатом (властивістю – І.К.), себто поняттям чогось такого, що могло б додаватися до поняття речі. Воно є лише покладанням речі або деяких визначень самих по собі. У логічному вжитку воно є лише зв'язкою в судженні. Твердження Бог є всемогутнім містить два поняття, що мають свої об'єкти: Бог і всемогутність; зв'язка “є” не становить тут додаткового предиката, а є лише те, що предикат встановлює відносно суб'єкта. Якщо я беру суб'єкта (Бога) разом з усіма його предикатами (до яких належить і всемогутність) і кажу: Бог є або є Бог, то я не додаю жодного нового предиката до поняття Бога, а тільки встановлюю суб'єкт сам по собі із усіма його предикатами, і притому як предмети у

відношенні до мого поняття. Предмет і поняття мусять містити цілком одне й те саме, і тому до поняття, що виражає тільки можливість, нічого не може бути більше додано, бо я мислю його предмет просто як даний (через вислів “Він є”» (Кант, 2000: 351-352).

Студенти, аналізуючи цей текст, після встановлення різниці між існуванням, реальністю та буттям, зрозуміють, що Кант критикує в ньому метафізику, яка постулює буття Бога, як наявне в Його існуванні. Тому твердження «Бог є» не може виявити буття Бога в Його даності, оскільки це твердження не ґрунтується на чуттєвому спостереженні, тому жодного знання про буття Боже воно нам не дає. Протилежне твердження «Бога немає» також не дає нам знання про те, що Бога немає. Обидва твердження виходять за межі можливого досвіду і тому є спекулятивними. Але ці протилежні судження породжують проблемну ситуацію, а саме: ми можемо стверджувати чи заперечувати не лише буття Бога, але й будь-чого?; чи доступне нам пізнання буття, наприклад, троянди? Якщо ми дотримуємося позиції Канта, то – ні. Ми спостерігаємо властивості троянди: вона червона, має такий то запах, таку то форму тощо. Все це є предикати троянди, які ми можемо записати у формальному вигляді: S є p, що означає: «Троянда є червоною». Чи «червоний колір» троянди є її буттям? Це питання не однозначне і тому може створити проблемну ситуацію. Для контрасту можна зацитувати уривок з філософської поеми К. Москальця «Для троянди»:

« “Є” – це “є” троянди; / Сказати більше про неї неможливо, / Та й саме “є” / Не треба проказувати вголос, / Воно невіддільне від троянди, / Воно не запізнюється, / Бо кожне слово – / Це запізнення, луна і криве дзеркало; / Це розбивання цілісної / Єдиної троянди / На тисячі / нічим не об’єднаних між собою / Скалок. Троянду можна тільки побачити сповна, / Висловитися про неї неможливо» (Москалець, 2017: 132).

Отож, поет Москалець та мислитель Кант, в принципі, погоджуються, що буття недоступне нам: у Канта через предикати, а у Москальця – через мову. Але різниця полягає у тому, що мислитель Кант взагалі заперечує можливість пізнання буття, а поет Москалець – ні. Він пише: «Троянду можна тільки побачити сповна, / Висловитися про неї неможливо». Ключовим тут є «побачити сповна», тобто людина може певним чином дивитися й побачити троянду в її бутті. Але що це означає? Тут можна студентам запропонувати дискусію й порівняти формальний підхід до буття Канта з поетичним підходом Москальця.

Таким чином, студенти в кінці заняття зрозуміють, що їхнє розуміння буття на основі здорового глузду вже не є чинним; у них зародиться сумнів, чи те, що сприймається органами чуття «є» насправді чи лише «є» нашим суб’єктивним враженням. Якщо це в кінці практичного за-

няття буде досягнуто, то викладач може порадити, бо мета цього заняття досягнуто, а саме: студенти замислилися над проблемою буття і не лише під час цього заняття, але після його завершення.

### Висновки

В Україні проблемне навчання філософії лише робить перші кроки. Немає відповідної літератури та напрацювань. Викладач філософії у вищому навчальному закладі повинен імпровізувати, експериментувати й зацікавлювати студентів своєю дисципліною.

Дисципліна «Філософія» особливо надається для проблемного подання матеріалу, як на лекціях, так і на практичних заняттях, адже філософські проблеми не мають однозначних рішень. Вони є добрим стимулятором розвитку критичного та самостійного мислення студентів, якщо викладач підходить до викладання своєї дисципліни неформально. Під час вивчення філософії студентами, викладач може запропонувати їм переглянути ті чи інші художні фільми, прочитати ту чи іншу художню літературу, в яких висвітлюються відповідні філософські проблеми й, таким чином, відмовитися від формального, сухого, абстрактного, викладу матеріалу, який буде незрозумілим для студентів.

Проблемне навчання філософії тісно пов'язане з повсякденними проблемами звичайних людей, такими як: сенс життя та смерті, що означають усі події, свідками яких ми є, що таке добро і зло, що таке щастя. Ці проблеми є актуальними для усіх людей, незалежно від віку та статі. Тому буде дуже добре, якщо ці проблеми розглядатимуться молодими людьми, які тільки вступають у доросле життя. Це допоможе їм у вирішенні життєвих труднощів, віднайденні себе у повсякденному житті та діяльності, зорієнтує їх у складних життєвих ситуаціях.

Під час проведення лекційних та практичних занять з філософії, які засновані на проблемному навчанні, необхідно враховувати рівень підготовки студентської аудиторії. Лекція не повинна залишати без відповідей питання, але й також не повинна бути формальною, схематичною й абстрактною. Той, хто читає лекцію чи проводить практичне заняття з філософії, повинен відчувати аудиторію, чи вона включається у процес навчання чи ні.

Створення проблемних ситуацій сприяє розвитку студентів, їхнього вміння самостійно знаходити рішення та приймати їх. Проте, треба уникати безглузкого накопичення проблем під час лекції чи практичного заняття, яке пов'язане зі стереотипним твердженням, що «всі філософські проблеми – це вічні проблеми», тобто такі проблеми, які не мають розв'язку, а тому ними й не потрібно займатися, бо з того ніякої користі

не буде. З іншого боку, треба уникати тривіального виведення одного твердження з іншого, що наштовхує на думку про штучність, надуманість філософських проблем («Тим філософам нічого було робити, от вони й придумали проблеми, які нікому не потрібні»).

Тому проблемні ситуації під час лекцій та практичних занять з філософії можна класифікувати так: 1) проблемні ситуації, які сприяють формулюванню нових понять (узагальнюють усе попереднє знання та виводять з нього нове); 2) історико-філософські проблемні ситуації – це ситуації, базовані на історико-філософському матеріалі, коли студенти порівнюють вирішення тієї чи іншої філософської проблеми у тій чи іншій філософії певної епохи, порівнюють підходи різних філософів; 3) проблемна ситуація, яка розвиває, полягає у тому, що студенти навчаються розуміти логіку визначення того чи іншого філософського поняття, починають розуміти того чи іншого філософа та його методи у створенні понять, якими він оперує.

Таким чином, дана стаття є лише невеликим внеском у розвиток проблемного навчання філософії. Сподіваємося, що з часом дидактиці філософії буде присвячено більше праць, проводитимуться конференції та семінари, на яких зацікавлені особи обговорюватимуть проблеми викладання філософії у вишах.

### Посилання

- Види проблемного обучения. Проблема и учебная проблема. (2010). URL: <https://pedtehnо.ru/content/vidy-problemnogo-obucheniya>
- Гжегорчик, А. (1996). Життя як виклик. Вступ до раціоналістичної філософії. Варшава: W-wo naukowe “Scholar”.
- Кант, І. (2000). Критика чистого розуму. Київ: Юніверс.
- Колотило, М. (2016). Філософія в технічному університеті: обґрунтування, легітимація, апологія. Філософія освіти. Philosophy of Education. 1(18), 150-162. URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
- Кроль, В. (2001). Психология и педагогика. Москва: Высшая школа.
- Матюшкин, А. (1972). Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика.
- Махмутов, М. (1977). Организация проблемного обучения в школе. Москва: Педагогика.
- Москалец, К. (2017). Для троянди (поема). In: *Москалец, К. Поезія. Келії*, 129-135. Львів: Видавництво «Старого лева».
- Проблемное обучение. (2010). URL: <https://didaktica.ru/osnovnye-napravleniya-sovremenno-go-obucheniya/176-problemnoe-obuchenie.html>
- Соломахо, Э., Бахтигулова, Л. (2007). Проблемное обучение: сущность и перспективы. *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, 1(40)*, 78-84. URL: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1910/1/vestnik\\_40\\_15.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1910/1/vestnik_40_15.pdf)



- Рижко, В. (2007). Навчальна програма з філософії та філософська рефлексія. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1(6), 246-251.  
URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
- Шокіна, Н. (2013). Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів. In: *Євтух, М., Герцюга, Д. (Ред.), Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, Т. 1, 296-304. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.  
URL: [http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/\\_Microsoft\\_Word\\_docx.pdf](http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/_Microsoft_Word_docx.pdf)
- Januszewski, A. (2001). *Educational Technology. The Development of a Concept*. Colorado: Libraries Unlimited.

### References

- Januszewski, A. (2001). *Educational Technology. The Development of a Concept*. Colorado: Libraries Unlimited
- Grzegorzczak, A. (1996). *Life as Challenge. Introduction to Rational Philosophy* [In Ukrainian]. Warszawa: "Scholar".
- Kant, I. (2000). *Critique of the Pure Reason* [In Ukrainian]. Kyiv: Universe.
- Kolotylo, M. (2016). *Philosophy in Technical University: Grounding, Legitimization, Apology* [In Ukrainian]. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 1(18), 150-162.  
URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
- Krol', V. (2001). *Psychology and Pedagogy* [In Russian]. Moscow: Higher School.
- Makhmutov, M. (1977). *Organization of the Problematic Education in School* [In Russian]. Moscow: Pedagogy.
- Matyushkin, A. (1972). *The Problematic Situations in Thinking and Education* [In Russian]. – Moscow: Pedagogy.
- Moskalets', K. (2017). *For a Rose (Poema)* [In Ukrainian]. In: *Moskalets' K., Poetry. Cells*. (129-135). Lviv: Publishing House "Old Lion".
- Problematic Education. (2010). [In Russian].  
URL: <https://didaktica.ru/osnovnye-napravleniya-sovremennogo-obucheniya/176-problemnoe-obuchenie.html>
- Solomakho, E., Bakhtigulova, L. (2007). *Problematic Education: Contemporaneity and Perspectives* [In Russian]. *Training and Methodological Herald of the Community for Professional and Pedagogical Education, Issue 1 (40)*, 78-84.
- Ryzhko, V. (2007). *Study Program in Philosophy and Philosophical reflection* [In Ukrainian]. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 1(6), 246-251.  
URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
- Shchokina, N. (2013). *Problematic Education in the Preparation of the Future Lecturers* [In Ukrainian]. In: *Євтух, М., Hertsuha, D. (Eds.), Pedagogical Education and Science under the Circumstances of Classical University: Traditions, Problems, Perspectives, Vol. 1*, 296-304). Lviv: Lviv National University named after Ivan Franko Press.  
URL: [http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/\\_Microsoft\\_Word\\_docx.pdf](http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/_Microsoft_Word_docx.pdf)
- The Types of Problematic Education. *Problem and Educational Problem*. (2010). [In Russian].  
URL: <https://pedtechno.ru/content/vidy-problemnogo-obucheniya>

***Ігорь Каривець. Проблемное обучение философии (на примере Национального университета «Львовская политехника»)***

В Украине уже не первый год продолжается реформирование высшего образования, в котором мало внимания уделяется изменениям в обучении и преподавании философии. В статье автор исследует виды технологий обучения философии и её методы, аргументирует необходимость введения таких технологий в обучение и преподавание философии, а также анализирует специфику использования таких технологий в процессе обучения и преподавания философии в Национальном университете «Львовская политехника». Любое проблемное обучение есть поиск и познание неизвестного. Оно основывается на ментальной, волевой и эмоциональной активности обучающихся философии, но, прежде всего, оно требует заинтересованности предметом исследования. Автор утверждает, что проблемное обучение философии можно практиковать в небольших студенческих группах, в которых уровень заинтересованности та мотивированности обучению философии есть однородным и достаточным. Также автор наводит собственную классификацию проблемных ситуаций, которые помогут лучше использовать учебный материал в соответствии с уровнем подготовленности студентов, а именно: 1) обобщающие проблемные ситуации, которые способствуют формированию новых понятий (обобщают прошлое знание и выводят новое); 2) историко-философская проблемная ситуация, в которой используется историко-философский материал для сравнения решения той или иной философской проблемы в разные эпохи развития философии; 3) проблемная ситуация, которая развивает понимание логики определения того или иного философского понятия, становление его значений и тех методов, которые использует тот или иной мыслитель для построения своей философии.

***Ключевые слова:*** обучение философии, учебная технология, проблемное обучение философии, концептуализация, теоретизация.

***Ihor Karivets. Problem-Based Teaching of Philosophy (on the Example of Lviv National Polytech)***

The reform of higher education continues in Ukraine more than a year; however it does not pay much attention to the changes in the teaching of philosophy. In the article the author investigates different technologies of the problem-based teaching of philosophy and its methods, substantiates the necessity of introducing such technologies in the teaching of philosophy and also shows the specifics of the application of such technologies during the teaching of philosophy at the Lviv National Polytechnic University. Any problem-based education is searching and cognition of unknown. It is based on mental, volitional, and emotional activity, but, above all, it requires to be interested in the subject of study. The author stresses that problem-based education can be practiced in small student groups, which have the sufficient level of interest and motivation to study philosophy. Also, the

author introduces his own classification of problem solving tasks in teaching of philosophy, which will help to apply educational material in accordance with the level of students, for example: 1) problematic situations that contribute to the formulation of new concepts (they help to generalize all previous knowledge and extract from it a new one); 2) historical and philosophical problematic situations – these are situations based on historical and philosophical material, when students compare the solution of some philosophical problem in the philosophy of a certain epoch, compare the approaches of different philosophers; 3) developmental problematic situations which help students to understand the logic of defining some philosophical concept, to understand one or another philosopher and his methods of creating concepts.

**Keywords:** *teaching of philosophy, educational technology, problem-based teaching of philosophy, problematic situation, conceptualization, theorizing.*

---

**Карівець Ігор Володимирович**, доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії Національного університету «Львівська політехніка» (Україна)

<https://orcid.org/0000-0002-4555-2226>, Scopus Author ID: 57194522632,  
e-mail: [ihor.v.karivets@lpnu.ua](mailto:ihor.v.karivets@lpnu.ua)

**Ihor Karivets**, Doctor of sciences in philosophy, Assistant Professor, Head of the Department of Philosophy, Lviv National Polytechnic University (Ukraine)

<https://orcid.org/0000-0002-4555-2226>, Scopus Author ID: 57194522632,  
e-mail: [ihor.v.karivets@lpnu.ua](mailto:ihor.v.karivets@lpnu.ua)