

DOI: 10.18721/JHSS.8119

УДК 101.3

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОВОКАЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ

А.А. Пылькин<sup>1</sup>, М.С. Пылькина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Статья посвящена актуальной проблеме методики преподавания истории философии в техническом вузе. Рассматриваются основные факторы, затрудняющие понимание обучающимися предмета философии, предлагаются пути их устранения. Для избавления студентов от предрассудков, мешающих адекватному восприятию философии, предлагается метод провокации. Данный метод состоит в том, чтобы неожиданным «вызывающим» высказыванием поколебать мнимое знание и вызвать в собеседнике мыслительный отклик. Авторы статьи, опираясь на собственный многолетний опыт преподавания философии в непрофильных вузах и на опыт философствования античных мыслителей, формулируют основные правила, позволяющие успешно применять провокацию в условиях учебного процесса. На примерах работы с первоисточниками в рамках общего курса философии демонстрируется применение этих правил. Рассмотрены основные причины, обуславливающие сопротивление студентов предмету философии и затрудняющие работу с первоисточниками. Показано, что эти причины не связаны с общей подготовкой студентов, но вытекают из самой специфики предмета, предложен метод для их устранения. Материалы статьи могут быть полезны преподавателям философии в техническом вузе при работе со студентами в рамках семинарских занятий.

**Ключевые слова:** предрассудок; мнимое знание; философия; провокация; вызов; отклик; сопротивление

**Ссылка при цитировании:** Пылькин А.А., Пылькина М.С. Проблемы преподавания истории философии в техническом вузе: провокация как методический прием // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 163–169. DOI: 10.18721/JHSS.8119

## PROBLEMS OF TEACHING HISTORY OF PHILOSOPHY IN TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: PHILOSOPHICAL PROVOCATION AS METHODOLOGICAL APPROACH

A.A. Pylkin<sup>1</sup>, M.S. Pylkina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> St. Petersburg State University of Culture and Arts, St. Petersburg, Russian Federation

The article is dedicated to the problem of teaching philosophy in technical institutions of higher education. The author considers the main factors that cause difficulties in understanding

the subject and proposes the method for its elimination. In order to solve the problem of eliminating students' prejudices that prevent an adequate perception of philosophy, the method of provocation is proposed. This method lies in sudden unexpected propositions that should shake false knowledge and stimulate response of thought. Relying on the authors' own multi-year experience of teaching philosophy in technical institutions of higher education and the experience of Ancient Greek and Roman thinkers, the main rules that allow to effectively use provocation in the educational process have been formulated. The application of these rules is shown in examples of work with original texts. The authors have considered the main reasons that cause students' resistance in perception of philosophy and difficulties in work with original philosophical texts. It is pointed out that these reasons are not related to the students' overall educational training but ensue from the actual specifics of the subject. The method for eliminating these causes is proposed. The article can be useful to philosophers working in technical institutions of higher education in the process of practical studies.

**Keywords:** superstition; seeming knowledge; philosophy; provocation; challenge; response; resists

**Citation:** A.A. Pylkin, M.S. Pylkina, Problems of teaching history of philosophy in technical institutions of higher education: philosophical provocation as methodical approach, St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences, 8 (1) (2017) 163–169. DOI: 10.18721/JHSS.8119

Многие методические трудности, возникающие в учебном процессе при преподавании философии в техническом вузе, обусловлены не столько дефектами образовательной системы и учебных планов, сколько спецификой самого предмета. Преподавателю общей философии на младших курсах известно естественное, как правило, подсознательное сопротивление студентов, проявляющееся уже при первом подходе к предмету на вводных практических занятиях, например в виде пренебрежительно-снисходительных, подчас агрессивно-саркастических реплик, апеллирующих к здравому смыслу, подкрепляемому скудной подростковой эмпирией. Преподаватель, сталкивающийся с такого рода защитой, пытается использовать для ее преодоления все возможные рычаги институционального воздействия, санкционированного образовательной системой: от накопительной, нередко чреватой формализмом оценки работы студента до жестких мотиваций по типу «с первого раза экзамен у меня сдают единицы». При этом теряется доверительное отношение к нему учащегося, которое еще античные греки, первопроходцы европейской пайдеи, выделяли как необходимое условие для успешного осуществления образовательного процесса [1, с. 84–86]. Очень важно понимать, что такого рода защита обусловлена не качеством «чело-

веческого материала» или дефектами системы среднего образования, а прежде всего спецификой самой философии и взаимоотношениями ее с человеком.

Начиная с Пифагора, к которому и восходит первое употребление имени для данного вида человеческой деятельности, философию – от *др.-греч.* φιλοσοφία – любомудрие, любовь к мудрости; далее из φίλια (дружба, любовь) + σοφία (мудрость) – определяют как процесс мышления, а точнее, любовное стремление к тому, чего у тебя нет, но ты хочешь, чтобы непременно было, и этот вожделенный предмет – знание, мудрость. Платон отмечал: есть боги, которые обладают мудростью, есть невежды, которые ничего не знают о мудрости и потому не испытывают беспокойства по ее поводу, пребывая в самодовольном неведении, и есть философы, захваченные поиском истины, стремящиеся к знанию [2, с. 108–113]. Как показывает практика, студент (если он не ознакомлен с философией в рамках каких-то расширенных программ специализированной школы или гимназии), как правило, принадлежит к средней, самой распространенной категории существ, типизированных Платоном.

Уже при первом беглом опросе учащихся о том, какое предварительное понимание о предмете они имеют, можно выявить основные

предрассудки на этот счет, транслируемые не только носителями расхожего мнения, но и, к сожалению, подчас учителями средней школы. Среди студентов технических вузов наиболее распространено мнение, что философия — это систематически упорядоченное, исчерпывающее знание о мире и человеке (хотя понятие философии как системы сложилось лишь в период высокой схоластики, т. е. в не самые лучшие для философии времена, когда последняя была сведена средневековыми теологами к вспомогательной функции веры). А поскольку философы до сих пор так и не смогли решить, какая из многочисленных философских систем истинна, то, в духе Ф. Бэкона, она представляется некой «болтологией», ни к чему не обязывающей спекуляцией, театрализованным представлением идеальных моделей, сменяющих друг друга на подмостках человеческого разума [3, с. 19–20]. Сюда же восходит и другой взгляд, коренящийся в первом: знание — это информация, прогрессивно накапливаемая по мере овладения предметом. Поскольку адекватно такому пониманию знания лишь экспериментальное математизированное естествознание, якобы способное предложить для этого действенные методы, оно-то и становится образцом для познания и мыслительной деятельности вообще. Философия же не имеет в познании своей доли и, в принципе, не нужна студенту технического вуза, да и вообще не нужна. Приходится потратить немало времени, чтобы объяснить, что само понятие знания исторически изменчиво и что такой его конфигурации чуть более 300 лет, притом что философия существует уже 2,5 тысячелетия. И, кроме того, указать на методологическую и гносеологическую сумятицу, с начала XX в. царящую в естественных науках. Наконец, согласно наиболее распространенному ложному взгляду на философию, транслируемому агентами расхожего здравого смысла, ей приписывают узко мировоззренческую функцию и вменяют решение блокирующего любое подлинное вопрошание вопроса о смысле жизни.

Такие закрепившиеся в еще не развитом сознании студента мнения о философии преграждают путь к адекватному восприятию нашего предмета, причем вне зависимости от их содержания. Они предпосылают представление о философии как о некоем неподвижном, раз

и навсегда добытом и неизменно существующем знании, а философия, как было выявлено выше, это философствование, процесс мышления. В дальнейшем такие предубеждения делают практически невозможной работу на семинарских занятиях, основывающуюся на чтении первоисточников.

Ситуацию усугубляет еще и то, что вещи, становящиеся предметом философского рассмотрения, на первый взгляд наиболее отвлеченные (абстрактные), на деле являются самыми близкими и конкретными. Самой своей принадлежностью к культуре индивид принуждается к тому, чтобы иметь о них то или иное мнение. Такие вещи, как мир, человек, жизнь, смерть, счастье, нам всегда уже известны, и так или иначе (идеологически или мифологически: полубессознательно) мы имеем с ними дело по той простой причине, что мы сапиенсы, люди. Собственно, проблема состоит в том, чтобы открыть доступ к мыслительному измерению, т. е. к измерению адекватной, неискаженной данности этих вещей. И эту задачу в системе образования может выполнить лишь философия.

Главная отличительная особенность гуманитарных наук (и в первую очередь это касается философии как их альфы и омеги) состоит в том, что в их рамках вопрошание о предмете, о параметрах человеческого бытия ставит под вопрос самого вопрошающего, вовлекая его тем самым в процесс подлинного размышления. Познавательная деятельность человека — один из модусов его бытия, один из видов его экзистенции [4, с. 31–35]. Это является как недостатком, так и несомненным методологическим преимуществом философского познания, а значит, и методики преподавания философии. Только такая вовлеченность открывает доступ к предметной философской работе, а в итоге — к адекватному пониманию философии. Вместе с тем здесь есть и определенный риск, поскольку тем опытным материалом и одновременно экспериментальной установкой оказывается сам философствующий. Именно поэтому так важно для преподавателя преодолеть сопротивление обыденного рассудка и вскрыть блокирующие философскую работу фигуры мнимого знания, населяющие сознание студентов. И именно ввиду вышесказанного о риске такая процедура предполагает ответственность и профессионализм преподавателя.

Одним из наиболее действенных и универсальных методов для развенчания предрассудков и пробуждения в студенте философской заинтересованности, ведущей к открытости сознания понятийному мышлению, показала себя провокация. Сама практика философской провокации восходит к Гераклиту Эфесскому, который, если верить источникам, уже в VI в. до Р. Х. в следующих выражениях желал процветания своим согражданам: «Да не иссякнет у вас богатство, эфесцы, чтобы вы изобличились в своей порочности» [5, с. 248]. Потом она была подхвачена Сократом и реализовалась как эленхический, испытательный элемент его майевтики, вынуждающий собеседника противоречить самому себе и приводящий его к постыдному замешательству, чреватому заветным «знанием собственного незнания» [1, с. 68–70]. И наконец, в своем наиболее совершенном виде, в своей беспримесной чистоте провокация стала философским методом в натуралистических и театрализованных жестах киников, например Диогена Синопского [6, с. 15–16].

Уже этимология слова «провокация» — от *лат.* *provocare* — вызывать, бросать вызов; пробуждать; далее из *pro* (вперед, для, за, вместо) + *vocare* (звать), от *vox* (*gen. vocis*) — голос — отчасти приоткрывает существо этого метода. Речь идет о том, чтобы окликнуть глубоко затаившуюся в студенте, погребенную под слоем его самодовольного невежества философию, и на первых порах она может и должна откликнуться как некоторое беспокойство, неудобство оттого, что казавшиеся прочными собственные мнения «поплыли». Это вместе с тем значит и «бросить вызов» на первый взгляд непоколебимому здравомыслию, т. е. инициировать конфликт привычной, устоявшейся точки зрения студента с неожиданным для него взглядом на то же самое, артикулируемым преподавателем. Например, услышав от учащегося расхожее ложное мнение о философии, вменяющее ей ответ на вопрос о смысле жизни, можно переспросить: «Когда вы спрашиваете об этом, в этот самый момент, ваша жизнь, осуществляющаяся здесь и сейчас как вопрошание, осмысленна? И если так, то ваш вопрос является таковым лишь по форме: на самом деле — как это и подтверждается всегда в таких случаях — вы задаете „вопрос“, чтобы еще раз удостовериться в том, что смысл вашей жизни, который у вас

уже есть, правилен. Вы не вопрошаете, не ставите проблему, а ищите подтверждения вашим ни на чем не основанным, фрагментарным взглядам на человеческое бытие». Вот почему такого рода «вопросы» всегда столь эмоционально нагружены и бесплодны: эмоциональность призвана здесь восполнить бесосновательность устоявшейся точки зрения, с которой так не хочется расставаться. Подлинно поставить вопрос о смысле жизни человек сможет лишь тогда, когда окажется в ситуации бессмысленности, в состоянии абсурда. Французский экзистенциалист Альбер Камю так ставит этот вопрос: стоит ли жизнь того, чтобы быть прожитой? Подлинный вопрос о смысле жизни — это вопрос о самоубийстве [7, с. 24–28].

Чтобы быть действенной, провокация должна быть направлена на такие предметные области и режимы человеческого бытия, которые потенциально затрагивают экзистенцию современного молодого человека, каковым является студент. Не случайно в качестве неотъемлемого философского чтения для учащихся любых вузов во все времена преподаватели выбирают блистательный платоновский «Пир». Задолго до того, как Фрейд свел любые самые возвышенные проявления человеческого духа к сексуальности, Платон возвысил все виды любви, в том числе и половую любовь, до философии и любви к истине. Отталкиваясь от наиболее конкретного, близкого каждому полового влечения, Платон раскрывает его сущность как стремление к наиболее общему, как философский поиск истины. Практика преподавания показывает, что из всех тем аудитория с наибольшим воодушевлением воспринимает психоанализ, причем в его классическом, самом примитивном варианте ортодоксального фрейдизма, давно потерявшем терапевтическую актуальность, однако растворившемся в господствующей идеологии, ставшем ее неотъемлемой частью [8]. Поэтому не так-то легко увлечь современного, «искушенного» студента речами о «платонической любви». Однако его можно спровоцировать. Чтобы поколебать циническое сопротивление философской открытости, можно начать семинарское занятие по Платону следующим вопросом, почти воспроизводящим цитату из диалога «Пир»: «Почему — с точки зрения Платона — любить женщин не меньше, чем юношей, свойственно людям нич-

тожным, одержимым низменной любовью?» [2, с. 90]. Однако, осуществляя такую провокацию, преподаватель должен быть готов к тому, чтобы воспроизвести культурный контекст классической античности и кратко объяснить студентам, что по своему статусу афинская женщина V в. до Р. Х. не являлась субъектом политической и социальной жизни, а значит, и субъектом речи и, следовательно, не могла выступить в роли собеседника. Но именно ирония по отношению к мужскому гомосексуализму (которой пронизана на деле вся стилистика диалога Платона) позволяет сублимировать половое влечение в философскую речь и раскрыть сущность его как стремление к истине. И поэтому обязательно следует вспомнить и второе определение людей ничтожных, любящих низменной любовью: «Они любят более ради тела, нежели ради души, и любят тех, кто поглупее». Теперь сопротивление поколеблено и путь к пониманию «платонической любви» открыт.

На историко-философском примере того, как виртуозно владел философской провокацией Диоген Собака, видно, какое большое значение имеет для успешного ее исполнения выбор подходящего момента. Поэтому внимательное «сканирование» преподавателем ситуации на предмет благоприятствования для осуществления провокации является неотъемлемым правилом данного метода. Из свидетельств и жизнеописаний киников можно сделать вывод, что залогом успеха провокаций Диогена было то, что он заставлял своих реципиентов врасплох, притом что никто из провокаторов в отношении него этого сделать не мог. Он умел выбрать наиболее благоприятный момент для того, чтобы поколебать самоуверенность обленившихся и закосневших в собственном невежестве и порочности афинян. Так, увидев прихорашивающуюся старуху, Диоген сказал ей: «Если для живых, то напрасно, если же для мертвых, то не мешкай». Или женщине, припавшей к статуям богов в непристойной позе: «А не боишься ли ты, что бог стоит как раз позади тебя, ведь всё преисполнено им».

При осуществлении провокации в рамках семинарских занятий полезно помнить об опыте Диогена Собаки. Например, нередка ситуация, когда студенты приходят на пару в полусонном-полуобморочном состоянии, измученные предыдущими парами или просто

невыспавшиеся в связи с неудачно составленным расписанием, в котором семинарское занятие по философии (ввиду нехватки аудиторий) поставлено первой парой. Однако неудача для студента будет удачей преподавателя. Эту ситуацию можно использовать для весьма эффективной провокации.

Уже Гераклит Эфесский сравнивает состояние самоуспокоенного неведения с состоянием сна. «Не осознают того, что делают наяву, подобно тому, как этого не помнят спящие», — говорит он о невеждах. Вообще в античной традиции оптического понимания истины, когда истина (*греч.* ἀλήθεια — несокрытость, непотанность) определяется как прозрачность постигаемого предмета и связывается со светом, издревле используется метафора пробуждения как постижения истины. Этой традиции наследует великий французский философ и математик Рене Декарт, чье произведение «Рассуждение о методе...» является неотъемлемой частью корпуса первоисточников по философии согласно любой программе. Как известно, для того чтобы отыскать несомненную, очевидную истину, которая стала бы основанием не только познания, но и осмысленного существования, Декарт ступает на путь «дубитации», сомневаясь в существовании чего бы то ни было, если это только оказывается возможным [9, с. 250–260]. Таким образом, он ищет критерий достоверности. И в первую очередь под сомнение ставится собственное существование со всеми чувствами и переживаниями. Порой, говорит он, чувства меня обманывают и я не в состоянии отличить яви от сна, поэтому, возможно, я сплю и всё, что со мной происходило и сейчас происходит, на деле не существует, а я вижу это во сне.

Для того чтобы спровоцировать полусонных студентов на философскую работу, семинар можно начать со следующего предложения: пусть каждый из них попробует найти критерий отличия яви от сна, критерий, убеждающий его в том, что он сейчас на самом деле не спит и не видит всё происходящее с ним во сне. Когда кто-то из студентов попытается ущипнуть себя, тем самым выдвигая в качестве такого критерия боль, нужно, вслед за Декартом, напомнить ему о феномене фантомной боли и синдроме фантомной конечности, давая понять, что, возможно, всё его тело, со всеми его ощущениями боли и удовольствия, есть лишь такой грезящийся

кому-то фантом. Для обострения провокации, а также для задела постановки проблемы Другого в рамках картезианского дуализма можно дополнить, что этот «грезящий кто-то» — я, ваш преподаватель философии, возможно, сейчас мирно покачивающийся на стебле какого-нибудь причудливого белкового растения где-нибудь в отдаленном уголке бескрайней Вселенной.

**Выводы.** Преподавание философии в техническом вузе сталкивается в том числе и с трудностями, обусловленными спецификой самого предмета, требующего для своего адекватного восприятия подлинной вовлеченности в промышление философских проблем. История философии — это не история систем, как порой ошибочно полагают, а история проблем. И подлинное понимание той или иной философской концепции означает актуализацию проблемы, откликом на которую и является данная кон-

цепция. Проще говоря, любой философский текст должен быть реконструирован как ответ на стоящий за ним вопрос. Однако превратный взгляд на философию как на нечто себе равное, заверщенное и транслируемое затрудняет данное предприятие. В качестве одного из методов, позволяющих вовлечь студента в философскую работу, задействовав его мыслительную способность, естественно скованную предрассудками, выступила практиковавшаяся уже античными философами провокация. Опыт работы со студентами позволил нам наметить ключевые моменты данного метода: во-первых, это вызов устоявшемуся мнению, неожиданность провоцирующего высказывания; во-вторых, обращенность вопроса или высказывания к жизненному, насущному плану студента; в-третьих, внимание, направленное на фиксацию благоприятного момента для совершения провокации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Йегер В.** Пайдейя [пер. с нем.]. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997.
2. **Платон.** Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993.
3. **Бэкон Ф.** Сочинения [пер. с англ.]. В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978.
4. **Хайдеггер М.** Основные понятия метафизики [пер. с нем.]. СПб.: Владимир Даль, 2013.
5. **Фрагменты** ранних греческих философов / под ред. И.Д. Рожанского. М.: Мысль, 1989.
6. **Пылькин А.А.** Сотериология автономной живой единичности (опыт апофатического определения жизни). М.: Горячая линия — Телеком, 2015.
7. **Камю А.** Миф о Сизифе. Эссе об абсурде [пер. с фр.] // Бунтующий человек. М.: Изд-во полит. лит., 1990.
8. **Пылькин А.А.** Место психоанализа в арсенале либеральной идеологии // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1 (191). С. 285–289.
9. **Декарт Р.** Сочинения. В 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1989.

**ПЫЛЬКИН Александр Александрович** — Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; apylkin@yandex.ru

**ПЫЛЬКИНА Мария Сергеевна** — Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств; AV3115@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 06.12.2016 г., принята к публикации 28.02.2017 г.*

#### REFERENCES

- [1] V. Yegeer, Paydeyya [Paideia], Moscow, 1997.
- [2] Platon, Complete works, in 4 vol. of vol. 2, Mysl', Moscow, 1993.
- [3] F. Bekon, Works, in 2 vol. of vol. 2, Moscow, 1978.
- [4] M. Khaydegger, Osnovnyye ponyatiya metafiziki [The basic concepts of metaphysics], Vladimir Dal' Publ., St. Petersburg, 2013.
- [5] I.D. Rozhansky (red.), Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov [Fragments of the early Greek philosophers], Mysl', Moscow, 1989.
- [6] A.A. Pylkin, Soteriologiya avtonomnoy zhivoy yedinichnosti (opyt apofaticheskogo opredeleniya zhizni) [Soteriology Autonomous living oneness (an experience of apophatic definition of life)], Moscow, 2015.

[7] A. Камю, Миф о Сизифе. Esse ob absurde [The myth of Sisyphus. Essay on the absurd], Moscow, 1990.

[8] А.А. Пылкин, [Significance of psychoanalysis arsenal of liberal ideology], St. Petersburg State Polytechni-

cal University Journal. Humanities and Social Sciences, 1 (191) (2014) 285–289.

[9] Р. Декарт, Works, in 2 vol. of vol. 2, Мысл', Moscow, 1989.

**PYLKIN Alexander A.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; apylkin@yandex.ru

**PYLKINA Mariya S.** – St. Petersburg State University of Culture and Arts; AB3115@yandex.ru

*Received 06.12.2016, accepted 28.02.2017.*

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017