

ДИДАКТИЧНА АДАПТАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОГО ЗНАННЯ

DIDACTIC ADAPTATION OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

Дроботенко М. О.,

кандидат філософських наук, докторант
кафедри філософії, Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С.Сковороди
(Харків, Україна), e-mail: Marushka85@i.ua

Drobotenko M. O.,

Ph.D. candidate, doctoral student of department
of philosophy at H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University (Kharkiv, Ukraine),
e-mail: Marushka85@i.ua

Викладання філософії у навчальних закладах виявляється проблематичним, адже відчутною є невідповідність філософії як навчальної дисципліни та рефлексивним усвідомленням її специфіки. Філософія як теоретичний світогляд, або філософія як сфера наукової професійної діяльності значно відрізняється від філософії як об'єкта вивчення. Філософія як предмет вивчення конституюється не тільки формальними результатами таких галузей, як онтологія, гносеологія, антропологія, етика та ін., а також а також тим, як вона створюється і відтворюється в соціально-культурній взаємодії. Демократизуючи доступ до знання, суспільство пізнього модерну демократизує і знання як таке, що у свою чергу сприяє продукуванню дидактичних адаптацій наукового і паранаукового знання у вигляді методичних посібників, порад, рецептів. У суспільстві знань інновація навчального процесу передбачає розвиток численних навчальних (дидактичних/педагогічних) моделей, а дидактична методологія виявляється вплетеною у сферу філософських дисциплін. Висловлюючись інакше: дидактика філософії відображає методологічні розбіжності та дидактичні адаптації філософського знання. На своєму рефлексивну рівні вона сприяє проясненню смислів та припущень щодо освітньої парадигми.

Ключові слова: філософія, філософія освіти, дидактичні адаптації, філософські знання, освітня парадигма.

Teaching philosophy in educational institutions is problematic because of the discrepancy of philosophy as a discipline and reflexive awareness of its specifics. Philosophy as a theoretical outlook or philosophy as a field of scientific professional activities is significantly different from philosophy as an object of study. Philosophy as a subject of study is constituted not only by the formal results of such fields as ontology, epistemology, anthropology, ethics, etc. but also how it is created and performed in socio-cultural interaction. By democratizing access to knowledge, the late Modernist society democratizes knowledge as it is, which in turn promotes the production of didactic adaptations of scientific and para-scientific knowledge in the form of methodical guides, tips, and recipes. In the society of knowledge, the innovation of the educational process involves the development of numerous educational (didactic/pedagogical) models, while the didactic methodology appears to be interlaced in the field of philosophical disciplines. In other words, the didactics of philosophy reflect the methodological differences and didactic adaptations of philosophical knowledge. At its reflexive level, it contributes to clarifying the meanings and assumptions about the educational paradigm.

Keywords: philosophy, philosophy of education, didactic adaptations, philosophical knowledge, educational paradigm.

Беззаперечним є факт, що філософія як теоретичний світогляд, або філософія як сфера наукової професійної діяльності значно відрізняється від філософії як об'єкта вивчення. Філософія як предмет вивчення конституюється не тільки формальними результатами таких галузей, як онтологія, гносеологія, антропологія, етика та ін., а також а також тим, як вона створюється і відтворюється в соціально-культурній взаємодії. Демократизуючи доступ до знання, суспільство пізнього модерну демократизує і знання як таке, що

у свою чергу сприяє продукуванню дидактичних адаптацій наукового і паранаукового знання у вигляді методичних посібників, порад, рецептів тощо. Ця, здавалося б позитивна тенденція криє у собі ризики руйнування успадкованої від попередніх епох ієрархії різних форм знання, внаслідок чого суттєвою ознакою суспільств пізнього модерну стає брак у виражених і відповідальних орієнтаціях.

Викладання філософії у навчальних закладах виявляється проблематичним, адже відчутною є невідповідність філософії як навчальної дисципліни та рефлексивним усвідомленням її специфіки. У практиці викладання філософії почасти складається ситуація, коли вивчення студентами філософських проблем постає як процес запам'ятовування певної інформації з теми, формування набору фактів, запам'ятовування складних термінів. Як наслідок, в уяві студентів філософія постає як неважлива; нівелюється зміст і значення філософії як такої.

Відтак з очевидністю виникає необхідність подолання подібних недоліків у викладанні філософії. Про актуальність означеного завдання свідчать численні наукові розвідки, в яких розглядається той чи інший аспект проблеми: Н. В. Андрейчук [11], К. Г. Волкова [6], В. В. Мінеєв [12], Ю. В. Серебрякова [15], О. Р. Южанінова [17] (у чийх працях розглядаються методи і форми викладання філософії, обґрунтовується дисциплінарна специфіка та світоглядний потенціал навчальної дисципліни), О. Д. Барлукова [13], О. М. Васильєва [5], А. Р. Гарифзянова [7], Т. Г. Пржебильська [13], Н. Н. Равочкин, Г. Г. Солодова [14] (аналізують можливості проблемного підходу у викладанні філософії, пропонують нові підходи і методи у навчальному процесі з використанням комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання); Н. Адаменко [4], Ю. Кравченко [9], С. Смотрицький [16] (звертаються до західноєвропейського досвіду викладання філософії) та інші. Разом з тим, запропоновані нові техніки та прийоми потребують детального обґрунтування та осмислення їх функціонального потенціалу.

У суспільстві знань інновація навчального процесу передбачає розвиток численних навчальних (дидактичних/педагогічних) моделей, а дидактична методологія виявляється вплетеною у сферу філософських дисциплін. Висловлюючись інакше: дидактика філософії відображає методологічні розбіжності та дидактичні адаптації філософського знання. На своєму рефлексивну рівні вона сприяє проясненню смислів та припущень щодо освітньої парадигми. У межах концептуально-теоретичного поля дидактичний підхід до філософії відображає ряд моделей (які у той же час є певними дискурсивними формами) – «філософія як освіта», «освіта як філософія», «філософія через освіту», «освіта через філософію», – кожна з яких продукує власні смисли і цінності та визначає фактичний дисциплінарний вимір.

Модель «освіта для філософії», за визначенням її творців ґрунтується на дидактичному підході, який акцентує два аспекти: ефективність та конкурентоспроможність дидактичного процесу. Для пояснення цієї тези вводиться поняття «дидактичної транспозиції». Остання є єдністю двох процесів – дидактизації та аксіологізації. Завдяки цьому уможливується використання знань за допомогою переробки навчального змісту, розуміння та упровадження у практику. Крістіан Тейн прагне до філософського обґрунтування основної структури філософії як навчального підприємства [1]. Його вихідним пунктом є концепція філософії не як статичного конгломерату ідей, а як процесу рефлексії. Але цей спосіб відображення, як це стверджує Тейн, у значній мірі залежить від прийому, трансформації та критики вже існуючих філософських схем. Він починається з загальної схеми обсягу та меж філософської дидактики. Він стверджує, що дидактика філософії служить трьом цілям: це теорія предметної освіти, вона функціонує як загальний термін для всіх філософських практик, і це є способом роздумів щодо філософії впливу. Зосереджуючи увагу на філософії як предметі в початковій та середній освіті, Тейн стверджує, що мета не полягає ні у набутті загальних навичок, ні в накопиченні фактологічних знань, а у тому, що філософствування має бути сприйняте як процес розуміння та судження критично, розглядаючи філософську тему, що впливає з досвіду в житті. Загальне питання, що виникає з цього початку, полягає у тому, як дидактика філософії може сприяти плідному переходу від конкретного та відчутного досвіду, зробленого учнями, до фактичного вивчення тем, проблем та відповідних питань, які лежать в основі того, що філософія є як дисципліна. Або просто поставити: як можна викликати філософські роздуми на основі проблем, які мають діти та молоді люди? Розробка проблемної та допитової поведінки відкриває процеси критичного мислення і може стати основою для розвитку здатності до судження. Це підсумовує те, що Тейн подає у трьох пропозиціях щодо двох основних аспектів його підходу: 1) освіта в філософії повинна починатися з питань: у запитання викладаються філософські проблеми, які за своєю суттю суперечливі. 2) Орієнтація на проблеми повинна мати основу в життєвому світі студентів і повинна стосуватися свого досвіду, що є відривною точкою для ретельного вивчення з філософськими засобами. 3) Оскільки кожна проблема вимагає певного судження, одиниці філософських класів повинні бути розроблені таким чином, щоб сприяти здатності до судження через орієнтацію на проблеми. Потреба в успіху цього підприємства полягає в тому, що вчителі та студенти також підтримують філософську позицію протягом усього ряду уроків. Тому уроки можуть бути структуровані. Перед тим як намалювати ідеальну послідовність, він знаходить дидактичну концепцію судження у більш широкій сфері філософії. Він зосереджується на напрузі

між упередженнями, здоровим глуздом та філософським судженням та показує, як перші згадані є конститутивними для розуміння взагалі та для філософствування зокрема. Особливий наголос робиться на значенні упереджень, які розуміються як вихідна точка для процесів судження відповідно до герменевтики. Попередні уявлення сформульовані як основні ідеї, теорії та гіпотези, які студенти вводять у клас. І основним завданням філософського класу є критичне вивчення відповідних уявлень про дійсність, що поєднуються з такими упередженнями. На цій теоретичній основі, Тейн розробляє чотириетапну модель того, як судження може прогресивно формуватися у філософській освіті: вступ, визначення основного питання, складання карти, робота з текстами, вербалізація власних суджень (есе, дебати).

Вступ є першим етапом, який спрямований на ознайомлення студентів з загальними аспектами філософської проблеми. Це знайомство повинно бути виведено з питань, проблем, що надходять з їхнього життєвого світу. Це ставить їх, як суб'єктів виховання, у центр філософських дій і може сприяти сприйняттю формування спільноти дослідження. Щоб викликати їхню увагу та уяву, Тейн пропонує ілюстрацію через суперечливий контент. Попередні уявлення учнів пропонується структурувати у вигляді карти, що Тейн називає Map Pre–Conception–Map («Vor–Urteils–Map»), основним структурованим виходом, на якому можуть бути засновані наступні кроки. Ця карта з аргументами та контраргументами, що стосуються основного питання та загальних принципів, отриманих в результаті міркування, представляє мережу аспектів, пов'язаних з цією темою. Наступні етапи служать для відображення результатів, які записані на Kartі попереднього засідання: їх можна перевірити, переглянути та обґрунтувати. У процесі формулювання тверджень і гіпотез студенти переводять свої упередження в суперечливі аргументи, правила чи принципи і виявляють їх у просторі розуму (Vrandom). Для поглиблення розуміння проблеми та перших спроб упоратися з нею, третій етап вивчає науково–філософський матеріал, головним чином, працюючи з текстами. Студенти переформулюють свої аргументи за допомогою визначених філософських постатей. Тейн пропонує студентам сформулювати власні аргументарні судження щодо керівного питання у вигляді нарисів (есе) чи дебатів.

Проект Тейна полягає у тому, щоб показати, що герменевтичне коло присутнє на усіх чотирьох етапах і призводить до продуктивних результатів: протистояння уявлень/упереджень науково–філософському матеріалу спрямована на розробку чітких суджень. Оскільки студенти самостійно розробляють ці судження за допомогою та професійної підтримки вчителя, ситуація навчання зосереджується на їхніх навичках у філософуванні. Його пропозиція про чотириетапну модель із картою попередньої концепції є основою та

основою для форми навчання, яка зосереджується на філософських проблемах.

Виконання навчальних завдань під час вивчення філософії потребує адекватного особливостям сприйняття і стилю мислення сучасних студентів («комп'ютерне мислення», «кліпове мислення», «гіпертекстуальність» та ін.) методичного супроводу. Відтак, особливої актуальності, поміж іншим, набуває потреба в удосконаленні способів і засобів візуалізації наукових понять. Одним із таких нових педагогічних прийомів є використання «ментальних карт» (Mindmaps) [див.: 7].

Ментальні карти поєднують у собі елементи як логічного, так і образного мислення. За своєю формою ментальні карти – це упорядкування певної інформації графічно, через створення графічних образів, малюнків, схем. Візуалізація дидактично ефективна, оскільки трансформує спочатку не зорову інформацію (структура поняття «істина», співвідношення рівнів знання, послідовність історичних епох) в зображення, робота з якими сприяє засвоєнню, відтворенню і перетворенню інформації, уможлиблює досліджувати властивості реальних і віртуальних об'єктів. Як педагогічний інструмент ментальні карти сприяють ефективному конспектуванню лекцій, конспектуванню книг, підготовці матеріалу з певної теми, допомагають у вирішенні творчих завдань, проведенні тренінгів, адже володіють такими властивостями як: наочність (всю проблему з її численними сторонами можна окинути одним поглядом); привабливість (хороша інтелект–карта має свою естетику, її розглядати не тільки цікаво, а й приємно); запам'ятовуваність; своєчасність (інтелект–карта допомагає виявити недолік інформації та зрозуміти, якої інформації не вистачає); творчість (інтелект–карта стимулює творчість, допомагає знайти нестандартні шляхи вирішення завдання); можливість перегляду (перегляд ментальних–карт через деякий час допомагає засвоїти картину в цілому, запам'ятати її, а також побачити нові ідеї) [10].

Одна з головних задач у методиці викладання філософії – чітко окреслити основні філософські проблеми, розкрити їх зміст і тільки потім переходити до викладу шляхів їх рішення або пропонувати знайти такі самостійно. Створення ментальних карт – це дидактичний прийом, який, з одного боку, залишає простір для самореалізації і вільних роздумів студента, з іншого, – направляє його в потрібне русло, дає йому певні орієнтири. Ментальна карта для будь-якої філософської теми може бути особливим видом самостійної роботи, яка вимагає переробки і осмислення значного обсягу інформації з конкретними навчально-освітніми цілями, адже передбачає упорядкування інформації за допомогою схем, символів, таблиць (що дає студентам наочну можливість краще засвоїти і зрозуміти тему); розвиток творчих здібностей студента (студент самостійно займається пошуком, підбором матеріалу, вибирає спосіб оформлення ментальної карти); творче, образне донесення до аудиторії основних ідей, проблем заявленої філософської теми. Як форма

самостійної роботи ментальні карти можуть бути доповнені елементами дискусії, такими як захист за участю опонентів, пояснення відображених логічних та змістовних зв'язків).

Складання ментальних карт уможлиблює не тільки відслідковувати логіку викладу матеріалу, але й контролювати засвоєння теми студентами, виражати творчий індивідуальний потенціал студентів. Створення ментальних карт як прийом викладання філософії сприяє розвитку філософського мислення, формує уявлення про розмаїття шляхів вирішення філософських проблем.

Позитивною стороною ментальної карти як форми навчання є не тільки розвиток у студентів здатності і вміння правильного вибору необхідного матеріалу, грамотного його викладу, але і у подальшому, вбудовування власного бачення проблеми, її осмислення, відтак створюються передумови не тільки для інформативної розкриття змісту філософської проблем, але й наповнення його особистісним, гуманістичним змістом.

Ментальна карта легко засвоюється аудиторією, оскільки передбачає як вербалізацію, так і візуалізацію теми, може бути формою передачі і засвоєння філософського і культурологічного знання під час проведення лекційних та семінарських занять. Матеріал, лекція, побудована за пропонованою методикою, мають важливу перевагу – інтерактивність. Інтерактивність дає студентам можливість активно долучатися до процесу навчання: ставити запитання, отримувати більш докладні і доступні пояснення з незрозумілих для них розділів і фрагментами викладається викладачем навчального матеріалу.

Складність викладання і вивчення філософії полягає подекуди у тому, що студенти мають справу з філософськими поняттями на досить абстрактному рівні. Але якщо питання, що розглядаються, мають особистий вимір, то ситуація змінюється. Коли студенти набувають більше знань про самих себе, то зростає мотивація до вивчення предмету. З дидактичної точки зору, у процесі навчання, а також у процесі іспитів студенти повинні вирішувати певні філософські проблеми, використовуючи філософські теорії та наводячи відповідні приклади. Останнє виражає суть заданої проблеми, і у процесі успішного аналізу її використання демонструє розуміння студентом проблеми та відповідність співвідношення між філософськими перспективами та повсякденним життям. Що стосується теми самості, то у більшості підручників з філософських дисциплін питання та ілюстрації, пов'язані з повсякденним життям є лише вступними. Р. Котнік вважає, що це є значним недоліком сучасної філософської дидактики, яка не надає інструментів для такого роду досліджень у класах філософії. На думку ученого, такі інструменти можна знайти у сфері психотерапії, точніше гештальт–психотерапії, адже тут акцентується особистий досвід. «Застосування принципів гештальта, виходячи з особистого досвіду, це не просто приклад, а

реальна ситуація учня. Таким чином, особистий досвід уможливує краще зрозуміти поняття, проблеми та перспективи. Оскільки це особистий досвід і можливий нова інсайди (який має свою власну цінність) [1]. І далі: «Оскільки особистий досвід стає основою для філософської рефлексії, опитування та аналізу, це стає додатковим виміром викладання філософії. Досвід самого себе є таким чином цінністю, що є одним з можливих способів повернення до максими «Пізнай самого себе». Однак існує небезпека: як і в терапії, коли успішний терапевт повинен подумати про те, як не бути гвалтівником, важливо, щоб і вчитель не завдавав болю (гра слів *teacher not to be 't(h)e-acher'*) [1].

Загальні характеристики цієї моделі наступні: три етапи дослідження; експериментальна робота, яка передбачає проблему, теорію, приклад; взаємний вплив між теорією та досвідом, тобто взаємозв'язок між особистим та «освітнім» гештальтами.

Застосування принципів гештальт-терапії означає введення нового виміру у вивчення філософії. Дослідник пропонує модель викладання філософії, яка ґрунтується на досвіді. Вона передбачає три етапи. Перший – опитування основних понять. Описуючи свій досвід, студенти часто використовують вирази або поняття, які потребують вивчення. До прикладу, твердження «я знаю дещо» вимагає прояснення змісту «що означає «знати»?», «що таке знання?»; а твердження «я знаю вас/про вас» – «що означає знати іншу людину?». Перший етап робить акцент на рефлексії та діалозі. Другий етап – вивчення припущень і наслідків: кожне запитання зазвичай має більше однієї відповіді, і, отже, нові запитання помножуються. Тим не менше, ці різні відповіді вводять різні філософські перспективи, з яких можна аналізувати проблеми. Оскільки ці відмінності мають свій початок у розумінні основних понять, очевидно, що цей аспект пов'язаний і переплітається з першим, проте він ґрунтується на аналізі, аргументації і спростуванні як методах філософського дослідження. Третій – особистий досвід. Основою обох попередніх вимірів є особистий досвід, який або передує їм, або включений до них. Це основа для філософських роздумів та пошуків, що дає студентам можливість краще пізнати себе. Використання цього дидактичного прийому може бути як запланованим учителем, так і виникати спонтанно в результаті обговорення. Але оскільки метою є філософування, а не психотерапія, це накладає чіткі обмеження і застереження до ведення таких бесід, що у свою чергу вимагає досвідченого учителя-філософа для управління процесом. Таким чином, викладання філософії, що ґрунтується на досвіді, полягає у спробі здійснити філософський розгляд циклу досвіду, де філософська проблема виникає як уявлення, проходить через фази загострення, сканування, вирішення та асиміляцію, а абстрагування зумовлює появу нової проблеми. Р. Котнік називає цей цикл освітнім гештальтом [3].

1. Kotnik, R. 'Exploring Subjectivity in Teaching Philosophy'. DOI: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacKotn.htm>
2. Thein, C., 2017. 'Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht', *Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*, Band 3. Opladen, Berlin, Toronto: *Barbara Budrich*.
3. Verret, M., 1975. 'Letempsdesetudes', Paris, France: *Librairie Honoré Champion*.
4. Адаменко, Н., 2013. 'Світові практики методики викладання філософії: історія та сучасний стан', *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія [Текст]: збірник наукових праць*, Вип.28, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]], К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, с.5–11.
5. Васильєва, ЕН., 2014. 'Метод проблемного обучения в преподавании философии студентам вуза негуманитарного профиля', *Образование и образованный человек в XXI веке*, №1, с.89–94.
6. Волкова, ЕГ., 2015. 'Основные проблемы преподавания философии в вузе', *Современное образование*, №2, с.80–115.
7. Гарифзянова, АР., 2004. 'Технология преподавания философии', *Новые технологии преподавания социаль-но-философских наук. Сб. статей кафедры философии и социологии ЕГПУ*, Елабуга: Изд-во Елабуж. гос. пед. ун-та, с.5–9.
8. Дроботенко, МО., 2016. '«Ментальна карта» як дидактичний прийом викладання філософії', *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, Вип.46 (1), с.185–198.
9. Кравченко, Ю., 2011. 'Інтерв'ю Юлії Кравченко з професором філософії Національного університету Гьонсан (Корея) Джин Ван Парком', *Філософія освіти*, №1–2, с.292–296.
10. Литвинов, ВА., Проскурина, ЛГ. 'Применение в учебном процессе ментальных карт', *Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (Ежегодная научно-методическая конференция ОГУ)*. [online] Доступно: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/671.doc (дата обробки: 11.03.2013).
11. Андрейчук, НВ., ав.-сост., 2003. 'Материалы к курсу «Методика преподавания философии»', Калининград: Изд-во КГУ, 69 с.
12. Минеєв, ВВ., 2012. 'Единство теоретико-методических и методико-практических аспектов преподавания философских дисциплин', *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, №5 (19): в 2-х ч., Ч.1., с.123–127.
13. Прежбыльская, ТГ., Барлукова, ОД. 'Презентация как интерактивная форма преподавания философии', *Гуманитарное образование в техническом вузе: проблемы и перспективы*. [online] Доступно: https://esstu.ru/library/free/Konf/PVTO/Прежбыльская_Барлукова.pdf.
14. Равочкин, НН., Солодова, ГГ., 2015. 'Инновационные педагогические технологии как основа успеха преподавания философии в Высшей школе', *Современная педагогика*, №2. [online] Доступно: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/02/3370>
15. Серебрякова, ЮВ., 2012. 'Проблемы современного обучения философии в вузе', *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, №9 (23): в 2-х ч., Ч.1., с.149–152.
16. Смотрицкий, С. 'Концепция курсу «Філософія для дітей»'. [online] Доступно: <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.
17. Южанинова, ЕР., 2014. 'О методах, формах и средствах преподавания философии в ВУЗЕ', *Вестник Оренбургского государственного университета. Гуманитарные науки*, №3 (164), с.108–113.

References

1. Kotnik, R. 'Exploring Subjectivity in Teaching Philosophy'. DOI: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Teac/TeacKotn.htm>

2. Thein, C., 2017. 'Verstehen und Urteilen in Philosophieunterricht', Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, Band 3. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

3. Verret, M., 1975. 'Letempsdesétudes', Paris, France: Librairie Honoré Champion.

4. Adamenko, N., 2013. 'Svitovi praktyky metodyky vykladannja filosofii': istorija ta suchasnyj stan (World practices of teaching philosophy: history and current state)', *Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Serija: Filosofija. Pedagogika. Psychologija [Tekst]: zbirnyk naukovykh prac*, Vyp.28, Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova; [redkol. V. P. Andrushhenko [ta in.]], K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, s.5–11.

5. Vasil'eva, EN., 2014. 'Metod problemnogo obuchenija v prepodavanii filosofii studentam vuza negumanitarnogo profilja (The method of problem-based education in teaching philosophy to students of a non-humanitarian university)', *Obrazovanie i obrazovannyj chelovek v XXI veke*, №1, s.89–94.

6. Volkova, EG., 2015. 'Osnovnye problemy prepodavanija filosofii v vuze (The main problems of teaching philosophy in high school)', *Sovremennoe obrazovanie*, №2, s.80–115.

7. Garifzjanova, AR., 2004. 'Tehnologija prepodavanija filosofii (Philosophy Teaching Technology)', *Novye tehnologii prepodavanija social'no-filosofskih nauk. Sb. statej kafedry filosofii i sociologii EGPU*, Elabuga: Izd-vo Elabuzh. gos. ped. un-ta, s.5–9.

8. Drobotenko, MO., 2016. '«Mental» na karta» jak dydaktychnyj pryjom vykladannja filosofii' («Mental card» as a didactic method of teaching philosophy)', *Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G. S. Skovorody. Filosofija*, Vyp.46 (1), s.185–198.

9. Kravchenko, Ju., 2011. 'Interv'ju Julii' Kravchenko z profesorom filosofii' Nacional'nogo universytetu G'onsan (Koreja) Dzhyn Van Parkom (Interview with Julia Kravchenko with Professor of Philosophy at the National University of Gyeon (Korea) by Jean Van Park)', *Filosofija osvity*, №1–2, s.292–296.

10. Litvinov, VA., Proskurina, LG. 'Primenenie v uchebnom processe mental'nykh kart (Application in the educational process of mental cards)', *Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija «Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovanija, nauki i kul'tury» (Ezhegodnaja nauchno-metodicheskaja konferencija OGU)*. [online] Dostupno: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/671.doc (data obrashhenija 11.03.2013).

11. Andrejchuk, NV., av.–sost., 2003. 'Materialy k kursu «Metodika prepodavanija filosofii» (Materials for the course «Methods of teaching philosophy»)', Kaliningrad: *Izd-vo KGU*, 69 s.

12. Mineev, VV., 2012. 'Edinstvo teoretiko-metodicheskikh i metodiko-prakticheskikh aspektov prepodavanija filosofskih disciplin (The unity of theoretical, methodological and practical aspects of the teaching of philosophical disciplines)', *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, Tambov: *Gramota*, №5 (19): v 2–h ch., Ch.I., s.123–127.

13. Prezhbyl'skaja, TG., Barlukova, OD. 'Prezentacija kak interaktivnaja forma prepodavanija filosofii (Presentation as an interactive form of teaching philosophy)', *Gumanitarnoe obrazovanie v tehničeskom vuze: problemy i perspektivy*. [online] Dostupno: https://esstu.ru/library/free/Konf/PVTO/Prezhbyl'skaja_Barlukova.pdf.

14. Ravochkin, NN., Solodova, GG., 2015. 'Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii kak osnova uspeha prepodavanija filosofii v Vysshej shkole (Innovative pedagogical technologies as a basis for the success of teaching philosophy in high school)', *Sovremennaja pedagogika*, №2. [online] Dostupno: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/02/3370>

15. Serebrjakova, JuV., 2012. 'Problemy sovremennoho obuchenija filosofii v vuze (Problems of modern teaching philosophy in high school)', *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, Tambov: *Gramota*, №9 (23): v 2–h ch., Ch.I., s.149–152.

16. Smotryc'kyj, Je. 'Konceptcija kursu «Filosofija dlja ditej» (Concept of the course «Philosophy for children»'. [online] Dostupno: <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.

17. Juzhaninova, ER., 2014. 'O metodah, formah i sredstvah prepodavanija filosofii v VUZE (On the methods, forms and means of teaching philosophy at the university)', *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, №3 (164), s.108–113.

* * *