

Научная статья  
УДК 372.8+378  
DOI: 10.15293/1813-4718.2505.06

## Влияние эвристического обучения философии на внутреннюю мотивацию студентов вуза

Харламов Андрей Васильевич<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Автор статьи, опираясь на опыт многолетнего преподавания философских дисциплин в стенах педагогического университета, исследует вопрос влияния практик эвристического обучения на мотивацию студентов вуза. Рассматриваются основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель в рамках педагогического взаимодействия. Анализируются результаты применения приемов эвристики на занятиях по философии и способы их актуализации.

Постановка проблемы. Происходит постепенное снижение интереса студентов к философии как учебной дисциплине в условиях доминирующей в общественном сознании и педагогической практике оценочной парадигмы. Изучение философии требует педагогического формата, стимулирующего внутренний рост студента, а не его внешнюю успеваемость. Эвристическое обучение предполагает не отказ от существующей структуры обучения, а возможность возврата к подлинному мышлению. Автор призывает коллег к проявлению институциональной гибкости и педагогической смелости.

Цель статьи заключается в обосновании эффективности эвристического подхода в преподавании философии в университете, обосновании отдельных приемов и выявлении барьеров, связанных с внедрением этого метода в педагогическую практику.

Методология исследования. Работа опирается на основные подходы, сформировавшиеся в рамках эвристической педагогики, в том числе конструктивистский подход. Используются принципы личностного целеполагания, свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметности и системной рефлексии. В статье были использованы общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение. Автор опирался на следующие методологические подходы: историко-логический, философско-педагогический, логико-композиционный, диалогический и личностно-ориентированный.

В заключении делается вывод о том, что эвристический подход является наиболее подходящей формой преподавания философии в вузе. Он позволяет снять наиболее серьезные противоречия внешних академических требований сущности философского мышления. Отмечается, что его внедрение требует усилий как от ученика, так и от учителя.

*Ключевые слова:* барьеры; диалог; мотивация; опыт; оценка; парадокс; самооценка; философия; эвристика; эвристическое обучение

*Для цитирования:* Харламов А. В. Влияние эвристического обучения философии на внутреннюю мотивацию студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 5. – С. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.06>

## The Impact of Heuristic Teaching of Philosophy on Intrinsic Motivation of University Students

Andrei V. Kharlamov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* Based on many years of experience in teaching philosophical disciplines at a pedagogical university the author of the article examines the impact of heuristic learning practices on the motivation of university students. The article examines the key challenges faced by educators in the context of pedagogical interaction. The article analyzes the results of applying heuristic techniques in philosophy classes and explores methods for their practical implementation.

*Problem Statement:* There is a gradual decline in students' interest in philosophy as an academic discipline, which is occurring within the framework of a prevailing evaluative paradigm in public consciousness and pedagogical practice. The study of philosophy requires a pedagogical format that fosters students' internal growth rather than focusing solely on their academic performance. Heuristic learning does not imply a rejection of the existing educational structure but rather offers a return to authentic thinking. The author calls upon fellow educators to demonstrate institutional flexibility and pedagogical courage.

The aim of the article is to substantiate the effectiveness of the heuristic approach in teaching philosophy at the university level, to justify specific techniques, and to identify barriers associated with the implementation of this method in pedagogical practice.

*Methodology.* The research draws on key approaches developed within the framework of heuristic pedagogy, including the constructivist approach. It employs principles such as personal goal-setting, free choice of individual educational trajectories, transdisciplinarity, and systematic reflection. The study utilizes general scientific methods, including analysis, synthesis, and comparison. The author also relies on the following methodological approaches: historical-logical, philosophical-pedagogical, logical-compositional, dialogical, and learner-centered.

*Conclusion.* The article concludes that the heuristic approach is the most suitable form of teaching philosophy at the university. It allows to remove the most serious contradictions of external academic requirements of the essence of philosophical thinking. It is noted that its implementation requires efforts from both the student and the teacher.

*Keywords:* barriers; dialogue; motivation; experience; evaluation; paradox; self-assessment; philosophy; heuristics; heuristic learning

*For citation:* Kharlamov, A. V., 2025. The impact of heuristic teaching of philosophy on intrinsic motivation of university students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2505.06>

**Введение.** В условиях цифровизации образовательного процесса и наметившейся за последние годы ориентации системы высшего образования на более «практические» компетенции, заметным стало нарастающее отчуждение студента от фундаментальных дисциплин, в том числе предполагающих формирование метапредметных умений и навыков. К их числу можно отнести и философию в качестве учебной дисциплины. Статус философской теории

как базовой методологической платформы, обязательной для образовательных программ бакалавриата и специалитета, никем не оспаривается. Но несмотря на это, все чаще она воспринимается как формальная, отвлекающая и «ненужная» нагрузка, поскольку не имеет прямой связи с будущей профессией. Снижение интереса обусловлено множеством факторов, одним из которых является оценочная парадигма. Философия в этом случае утрачивает свои

подлинные функции: стимулировать мышление, вести диалог с иным, заниматься самопознанием. В ситуации, когда обучающийся ожидает от философского курса конкретных и воспроизводимых знаний, позволяющих успешно сдать экзамен или зачет (например, в формате тестирования или ответа на заранее известные вопросы), он неизбежно трансформируется в совокупность определений или перечень авторских позиций, лишенных контекста их понимания и проблемности.

**Целью** настоящей статьи является обоснование эвристического подхода как наиболее подходящей формы преподавания философии в вузе, способной преодолеть противоречия между сущностью философского мышления и внешними академическими требованиями. Автор исходит из того, что подлинное философское образование не сводится к передаче знаний, а реализуется в пространстве индивидуального и коллективного поиска смысла, то есть формирования способности к критическому, проблемному, аутентичному мышлению. В этом ракурсе эвристику стоит рассматривать не только в качестве одного из педагогических методов, но и как центральную образовательную стратегию, согласующуюся с самой природой философии.

Такой подход к пониманию природы философского знания имеет глубокие историко-педагогические коннотации. Уже в античной традиции подобный подход нашел свое выражение в форме сократовской майевтики (от греч. *μαίευτική* – «искусство родовспоможения») [1]. Легендарный метод предполагал, что ученик не получает готового знания извне, а самостоятельно «рождает» его в процессе диалога, стимулирующего рождение мысли.

В период средневековья, за которым закрепилась негативная репутация эпохи как господства догматизма, эвристический подход находит свое выражение в формате *disputatio*, то есть по сути состязания, предполагающего отточенную логическую

форму аргументации. Позднее именно этот способ ведения занятий, согласно легенде, предложенный схоластом Пьером Абеляром, найдет свое выражение в педагогической критике авторитарных моделей обучения.

Впоследствии его можно обнаружить в работах Дж. Дьюи, К. Роджерса и П. Фрейре [2]. В концепции Дж. Дьюи, в частности, подчеркивалась важность опыта, рефлексивной оценки и практического действия как компонентов обучения. Знание, обращает внимание американский мыслитель, не представляет собой готовый продукт работы педагога, а выступает лишь инструментом для активного взаимодействия ученика с реальностью, результата решения им проблемы. Эвристика осмысливается как «обучение через исследование», где ученик не повторяет известное, а участвует в построении нового [3].

Аналогичную оценку эвристического метода мы можем обнаружить в рамках гуманистической педагогики К. Роджерс. В рамках данной парадигмы внимание акцентируется на понимании важности личности ученика как субъекта, обладающего своим внутренним миром и способного к выбору и интерпретации. В этом случае обучающийся превращается в автора, «рождающего» свое собственное понимание. Для К. Роджерса настоящим является лишь такой педагогический процесс, который связан с формированием личностного смысла [4]. Такой метод создания стимулов для сомнения, поиска и открытия смыслов ставит ученика в позиции психологического напряжения, требующего иного подхода к работе на занятиях с педагогом. В основе подхода лежит принципиальная антропологическая установка, взгляд на человека как на субъекта, способного к подлинной интеллектуальной трансформации.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Проблему формирования и развития эвристического мышления в своих работах затрагивали многие отечественные и за-

рубежные исследователи: В. И. Андреев, Н. Г. Апухтина, Т. А. Батяева, Е. В. Гетманская, Н. А. Донченко, Н. Д. Есипова, А. Д. Король, В. Н. Соколов, Ю. Г. Тамберг, А. В. Хуторской, Т. Т. Черкашина, Е. Р. Южанинова и многие другие.

А. Д. Король, в частности, предлагает технологию эвристического обучения, построенную на основе «создания учеником собственного образовательного продукта, отличного от продукта другого ученика» [5, с. 4–5]. Важно, что в рамках данного педагогического арсенала методических приемов и средств работы одним из важнейших становится молчание ученика.

Согласно О. А. Мироновой, организация совместного творчества учителя и ученика, предполагающего общую эвристическую направленность процесса обучения и воспитания, предполагает увеличение «репертуара поисково-творческих заданий». В этом случае важным становится создание ситуации морально-этического выбора, особой атмосферы, при которой происходит самореализация личности отдельного студента с учетом его индивидуальных особенностей [6].

Т. Т. Черкашина напоминает, что именно ориентированный на открытие метод отличает инновационную педагогику «знающего незнания» от традиционного метода накопления информации, большая часть которой скорее всего никогда не будет использована на практике и в жизни. Исследовательница отмечает необходимость смены приоритета преподавателя с внешнего воздействия на внутренний мир ученика. В такой педагогике важным становится внутренний диалог как инструмент осмысления реальности [7].

Е. В. Гетманская указывает на метаметодический характер категории эвристики. Исследователь считает, что такому методу педагогической деятельности присуща двойственность функционирования. С одной стороны, он меняет пространство своего практического применения в рамках

учебного процесса, а с другой стороны – актуализирует свойственную ему общепедагогическую значимость [8].

Как справедливо указывала Т. А. Батяева, эвристическое обучение нельзя назвать малоизвестной педагогической технологией [9]. Общеизвестно, что такой подход позволяет изменить общепринятый смысл образовательного процесса. В традиционной дидактике, как отмечает ученый, предполагалось, что ученик первоначально обязан освоить опыт прошлого, а уже затем заниматься приращением знания. В случае с эвристикой, знания имеют личностную характеристику. Ученик изначально формирует их, исследуя ту или иную область реальности. В этом случае результат педагогического взаимодействия, будь то вопрос, проблема или образ, сопоставляется со своими историко-культурными аналогами, чтобы быть затем переосмыслен и достроен. Подчеркивается, что такое преподавание требует научности, перспективности и творчества, формирует навык видеть общее в единичном, в одном решении поставленной задачи нередко могут быть обнаружены ответы на многие другие.

Несмотря на значительное число исследований, посвященных вопросам эвристического обучения в школе и вузе [10; 11; 12; 13; 14], дисциплинарная практика и деятельность преподавателей остается подчас традиционным «начетничеством». Методы и приемы формирования эвристического мышления остаются, как правило, в зачаточном состоянии, что свидетельствует об актуальности поставленной проблемы.

#### **Методология и методы исследования.**

В качестве методологической базы исследования использованы основные подходы эвристической педагогики. Как уже было отмечено, ее истоки связаны с так называемым сократическим методом, предполагающим активное вовлечение ученика в познавательный процесс. Кроме того, в работе был использован конструктивистский подход, где эвристическое обучение рассматрива-

ется как самостоятельное конструирование учащимся знаний через его взаимодействие с реальными объектами и проблемами. То есть знание строится («конструируется») через активное исследование и творческую деятельность.

За основу были взяты принципы личностного целеполагания, свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, что обеспечивает развитие самостоятельности, ответственности и творческого потенциала обучающихся. Также был учтен принцип метапредметности, позволяющий в опоре на связи между различными образовательными дисциплинами увидеть целостную картину знаний и системность мышления, а также принцип рефлексии, предполагающий непрерывное осознание и анализ учеником и педагогом собственного образовательного процесса. Кроме того, автор использовал общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение. Это было необходимо в процессе использования контекстных эвристических и личностно-развивающих ситуаций.

В решении вопроса, связанного с преподаванием философии в вузе, автор опирался на следующие методологические подходы: историко-логический, философско-педагогический, логико-композиционный, диалогический и личностно-ориентированный. Их применение позволило на практике изучить то, как использование эвристического метода влияет на формирование внутренней мотивации студентов вуза. В качестве эмпирической базы для исследования выступили практические занятия со студентами Института истории, гуманитарного и социального образования в Новосибирском государственном педагогическом университете.

**Результаты исследования.** В практике работы преподавателя философии эвристика может быть реализована в различных формах. Педагог может провоцировать учащихся к выступлению через парадоксы, рассматривая отдельные культурно-истори-

ческие кейсы. Он может организовать ролевые дебаты или попросить учеников самостоятельно проинтерпретировать фрагмент какого-либо текста. Причем в роли текста может выступать кинокартина, видеоролик, художественный или документальный фильм, небольшая цитата. Конкретный формат оказывается в подобном случае не столь важен. Подлинное значение имеет наличие неопределенности, позволяющей сделать интеллектуальное напряжение по настоящему продуктивным. И в этом, как кажется, ключевое отличие такого подхода от традиционной практики образования, в которой наличие неопределенности нередко рассматривается в качестве сбоя или помехи, не становясь катализатором для ее последующего снятия.

Эвристическое обучение в философии опирается на признание мышления как процесса поиска, сомнения и смыслообразования. Поэтому конкретные педагогические практики должны быть согласованы с этой установкой. В условиях университетского курса философии подобный способ работы не является дополнением к какому-то «основному» содержанию. Ведь он и есть содержание. Именно в способах постановки вопроса, в методах взаимодействия, в логике проведения семинара или отдельной дискуссии разворачивается то, что можно назвать философским мышлением.

Одной из центральных форм подобной работы выступает философский диалог. Он понимается не как учебная беседа по плану лекции, а как живое, открытое, потенциально неуправляемое рассуждение. Участники вступают в со-размышление по поводу отдельной концептуальной проблемы. Ключевым моментом является отсутствие заранее заданного результата. Обсуждение может завершиться непониманием, парадоксом или даже отказом от ответа. Все варианты рассматриваются как продуктивный результат [15].

Разновидностью диалога может стать открытая дискуссия. Преподаватель заранее

задает «правила игры». Прежде всего, отсутствие оценивания. Студенты обсуждают философские вопросы, не соревнуясь друг с другом, не стремясь к «правильному» ответу. Преподаватель задает отправную точку (вопрос, текст, кейс), но не оценивает позиции, а скорее поддерживает разные ходы мысли, включая парадоксальные, интуитивные, неустойчивые. Это создает атмосферу доверия, необходимую для раскрытия собственного философского голоса. Студенты получают право мыслить без страха, что, по наблюдению автора данной статьи, является для академической среды редкостью и ценностью [16].

Эффективным инструментом работы, как показывает опыт, могут стать семинары-исследования. В рамках занятий учащиеся не отвечают на заранее известные вопросы, а формулируют их сами. Они могут вести текстуальный анализ, разрабатывать философские позиции или проводить микроисследования. Важным в этом случае становится не объем усвоенной информации, а способность мыслить, выдвигая гипотезу и проверяя ее. Такой подход, позволяющий увидеть внутреннюю логику концепта, оказывается наиболее продуктивным при работе с оригинальными философскими текстами, где смысл нельзя просто усвоить. Его можно только постепенно прояснять через опыт работы с тем или иным текстом [17].

Наконец, нельзя не отметить и такой прием, как работа с парадоксом. В этом случае выявленное противоречие не устраняется, а выступает в качестве точки напряжения, сохраняясь и мобилизуя мышление. Так, например, обсуждение вопроса о том, что важнее – безопасность или свобода, дружба или истина, процесс или результат – позволяет учащимся выйти за рамки сложившейся бинарной оппозиции. Студент обнаруживает сложность используемых им понятий. Парадокс становится условием философствования.

Опыт работы со студентами, обучающимися на педагогических специально-

стях, позволил практически реализовать эвристику методом создания ситуативных кейсов [18]. Так, например, для этической и социально-политической рефлексии над выбранными проблемами были использованы мыслительные эксперименты. Преподаватель задает условие, в рамках которого студенту предлагается определить свою профессиональную идентичность. Студент попадает в ситуацию, когда ему нужно сделать смысловой или морально-этический выбор, который невозможно списать с учебника. Вместо формулировки темы студенту предлагается сформулировать собственные философские вопросы на основе текста или жизненной ситуации. Затем он анализирует их публично. Подобный подход активизирует функцию метапредметного познания. Учащийся находит для себя понимание того, как формируются вопросы, какие установки за ними стоят, что делает этот вопрос философским. Опыт такой работы показывает возросшую мотивацию студентов к занятиям, их желание дополнительно встречаться и проводить дискуссии различной познавательной тематики.

Конкретные формы реализации эвристического подхода в университетском преподавании философии могут быть разнообразны и зависят от личности педагога. Однако объединяет их одно общее качество: приоритет процесса мышления над конечным результатом с акцентом на субъективной включенности студента. К числу наиболее действенных практик можно отнести постановку философских вопросов без вариантов ответов. Преподаватель предлагает проблему, например, спрашивая аудиторию, можем ли мы мыслить вне языка или обязаны ли люди быть моральными существами. Понятно, что без контекстуального «введения» это позволяет часто «расшевелить» мыслительную инерцию студента, унаследованную им от школы [19].

Важной формой является интерпретация философского текста через личностный опыт. Так, студентам предлагалось для ос-

воения текст одного из диалогов Платона. Чаще всего студенты начинают высказываться на семинарском занятии, пересказывая содержание. Но когда задание предполагает отнесение прочитанного к собственной жизненной ситуации, процесс меняется. Особенно результативным он становится при работе с феноменологической или экзистенциальной проблематикой. Данное «вчувствование» в проблематику позволяет студентам установить аутентичную связь с мыслью автора и выйти за рамки академического анализа [20].

Еще одной из форм работы на занятиях философией может стать практика инсценированного философского спора. В этом случае студенты получают роли, соответствующие философским позициям («Кант против Бентама», «Маркс против Бакунина», «стоик против эпикурейца»), отстаивая их в ситуационной дискуссии. Эта форма сочетает игровую и диалектическую компоненты, что позволяет эмоционально вовлечь студентов в работу, формируя понимание не только содержания идей, но и логики их порождения [21].

Отдельного рассмотрения в практике преподавания философии с использованием приемов эвристической педагогики заслуживает работа с чужим мировоззрением. Как правило, она направлена на развитие эмпатии и способности к критическому самоанализу. Студенту может быть предложено защитить позицию, противоположную его собственным убеждениям. Религиозный человек в этом случае должен постараться встать на защиту атеиста, а сторонник либеральной политической модели выступить в роли апологета консервативных ценностей. Задача заключается не в достижении «победы», а в понимании внутренней логики иной позиции. Это, как показывает опыт, нередко позволяет разрушить интеллектуальную самодостаточность, хотя и требует повышенных усилий в понимании. Но именно такая позиция важна, когда речь идет о практике преподавания этики

или осмыслении диалога культур [22].

Во всех этих случаях центральную роль играет преподаватель. Он выступает уже не в традиционной функции лектора, «оценщика». В данной модели преподавания преподаватель скорее «фасилитатор», а нередко и провокатор мышления. Ведь он организует пространство, создает условия, разрабатывает контекст, задает направление для взаимодействия, однако заранее не ведет к какому-либо конкретному результату. Он скорее «мешает» стандартному мышлению в его шаблонном смысле, нарушает самоочевидность, провоцирует сомнение, задает неудобные вопросы.

Такой педагог не снимает с себя ответственности, но перераспределяет ее. Ответственность за конкретную мысль, выбор ложится на самого студента. Это, безусловно, труднее для работы, но намного продуктивнее. Преподаватель хорош, если умеет держать неопределенность. То есть преподаватель не торопится с ответами, одновременно оставаясь активным. Именно в этой позиции реализуется философия как практика «со-бытия», совместное пребывание в мышлении. В итоге можно сделать вывод о том, что эвристические практики в преподавании философии не являются механическим набором методик, но выражают определенное педагогическое мировоззрение. Они позволяют студенту взглянуть на процесс своего собственного интеллектуального становления, в котором мышление оказывается не средством, а целью. Преподаватель перестает восприниматься как транслятор, превращаясь в соучастника и ускорителя педагогического процесса.

К сожалению, стоит обратить внимание на отдельные барьеры, мешающие внедрять эвристические методы работы в деятельность преподавателя. В первую очередь, к их числу можно отнести нормативные барьеры. Административная структура учебного процесса в вузе требует четкой фиксации результатов обучения, их соответствия нормативно установленным компетенциям

и соответствующей системе оценивания. Поскольку эвристика, будучи по своей природе открытой, зачастую не вписывается в жесткую схему педагогического проектирования, многие даже одаренные педагоги выбирают идти по уже проторенной тропе, предпочитая использовать в работе традиционный арсенал методов и средств. Текущие образовательные стандарты в этом случае выступают для них в качестве ограничителей и не стимулируют к творчеству.

Во-вторых, настроиться на взаимодействие участникам педагогического процесса мешает оценочная установка. К сожалению, она укоренена в образовательной культуре. Подчас как преподаватели, так и студенты склонны воспринимать философию как предмет, по которому необходимо «получить балл», а не изменить способ мышления. Задания, не предполагающие однозначного ответа, воспринимаются в этом случае как «непонятные» или «бессмысленные», особенно при отсутствии немедленной внешней оценки. Это создает внутреннее напряжение между логикой обучения и логикой отчетности [23].

Снять указанное противоречие могут альтернативные формы оценивания, более соответствующие природе философского образования. Один из самых распространенных подходов – зачетная система без балльной дифференциации. Фактически студент либо проходит курс, либо нет. Основным критерием становится его участие, активность, рефлексия, а не зазубренная информация по предмету. Подобный формат на практике снижает тревожность, способствует более открытому диалогу и стимулирует внутреннюю мотивацию.

Более интересный вариант – использование самооценки. Студент самостоятельно анализирует собственный путь: фиксирует, как изменились его взгляды, какие вопросы стали для него важными, где возникло сопротивление или осознание непонимания. Такой подход позволяет сделать оценивание частью самого философствования, превра-

щая рефлексию в инструмент диагностики. Преподаватель выполняет не контролирующую, а консультирующую функцию – комментирует, направляет, поддерживает [24].

Эффективной альтернативой привычных форм контроля может стать и взаимное оценивание. Студенты читают тексты или размышления друг друга, комментируют, вступают в диалог, но оценивают его не по шкале «верно / неверно», а по степени выразительности, глубины, оригинальности мышления. Подобные практики формируют критическое восприятие, позволяют увидеть философию как совместное предприятие мыслящих субъектов, а не как экзамен по «правильным» ответам [25].

Барьером на пути внедрения эвристических методов работы в деятельность преподавателя могут стать психологические установки многих студентов. Прежде всего, их страх перед «неправильным ответом» и формирование паттернов избегающего поведения. Когнитивная инерция самих учащихся, воспитанных в условиях ЕГЭ или привычного тестирования, не позволяет им сразу принять свободу без страха ошибки. Многие из них ожидают от преподавателя не партнерства, а авторитетного суждения. Переход же к эвристической модели требует временного периода адаптации и изменения мировоззренческой установки, для которых в учебном плане нет необходимого количества часов [26]. Как отмечает Кристофер П. Дуайер, маловероятно, что простое «обучение» студентов основам критического мышления или воздействия на их ценности в течение коротких учебных периодов действительно значительно улучшит их когнитивные способности [27]. Схожей позиции придерживаются и другие авторы, исследующие вопрос об использовании креативных технологий и эвристических методов на занятиях философией [28].

Но несмотря на отмеченные барьеры, применение эвристики все же возможно. Причем как в рамках обычных занятий, так и в рамках модульного курса, параллельной

линии работы с преподавателем в формате клуба, кружка или «философской лаборатории», где акцент делается уже не на экзаменационную сдачу, а на сам процесс поиска и дискуссии.

**Заключение.** Анализ практики преподавания философии в педагогическом вузе приводит к выводу, что эвристический подход является наиболее подходящей формой образовательной практики. Он позволяет снять наиболее серьезные противоречия внешних академических требований сущности философского мышления. Было установлено, что настоящее философское образование не предполагает простую передачу знаний. Подлинное обучение – это пространство индивидуального и коллективного поиска смысла, когда у студента

формируется самостоятельный критический взгляд на проблему и аутентичное мышление.

Фактически обучение философии – формирование способности мыслить, сомневаться и выбирать. В этом смысле эвристический подход не следует считать педагогической экзотикой, поскольку он соответствует самой сущности философского образования. Но его внедрение требует усилий как от ученика, так и от учителя. Необходимо пересмотреть имеющиеся психологические привычки и сложившиеся нормативы. В тех случаях, когда это удастся, философия становится живой и необходимой в рамках университетского образования, она превращается в опыт встречи с другим, опыт мышления без опоры и без страха.

#### Список источников

1. *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
2. *Фрейре П.* Педагогика угнетенных. – М.: Радикальная теория и практика, 2019. – 176 с.
3. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
5. *Король А. Д.* Эвристическое обучение на основе вопрошания и молчания ученика: от методологии к практике: монография. – СПб.: Лань, 2020. – 196 с.
6. *Миринова О. А.* Эвристический метод обучения в развитии творчества // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2011. – №3-2. – С. 272–280.
7. *Черкашина Т. Т.* Эвристические методы обучения как основа педагогической инноватики // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2008. – № 4. – С. 20–23.
8. *Гетманская Е. В.* Эвристический метод: генезис и современное функционирование // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 261–268.
9. *Батяева Т. А.* Дидактические условия применения эвристических приемов в вузе // Вестник МГУ. – 2007. – № 2. – С. 186–191.
10. *Андреев В. И.* Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие. – Казань, 1994. – 247 с.
11. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
12. *Салманова Д. А., Багирова З. К.* Использование эвристических методов в обучении бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 204–206.
13. *Донченко Н. А.* Эвристический подход к методологии педагогического исследования // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2010. – № 1. – С. 42–48.
14. *Соколов В. Н.* Педагогическая эвристика. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 225 с.
15. Диалог о диалогике (круглый стол) // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 139–150.
16. *Коростелёва С. Г.* Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 118–122.
17. *Гедулянова Н. С., Митяева А. М.* Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 3 (72). – С. 274–283.
18. *Бахтина А. С.* Проблема использования кейс-стади в образовательном процес-

- се // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2016. – № 2 (21). – С. 23–31.
19. Жаркова Г. А. Теоретико-методологические основы и эвристический потенциал ситуационно-прогностического подхода к развитию информационной культуры личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2014. – 51 с.
20. Гаранина О. Д. От обучения к творчеству: роль философии в образовательном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4. – С. 19–24.
21. Гусев Д. В., Есимова Н. Д. Активные формы преподавания философии в вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 27–34.
22. Анухтина Н. Г., Миляева Е. Г., Пеннер Р. В. Методы философской практики (философское консультирование и партнерство) в студенческой аудитории: образовательный эксперимент. Часть I // Социум и власть. – 2018. – № 6 (74). – С. 68–78.
23. Ватолкина Ю. В., Кребель И. А., Янкова Н. А. Логика различия: методологические установки в формировании актуальной стратегии мысли // Вестник ОмГУ. – 2011. – № 4. – С. 217–221.
24. Кальченко А. Г. Влияние самооценки на эффективность учебного процесса // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – № 5-2. – С. 345–348.
25. Прохорова М. П., Лебедева Т. Е. Достоинства и недостатки метода взаимного оценивания в высшей школе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 3 (32). – С. 37–43.
26. Володина О. В. Критическое мышление как показатель развития интеллектуальной культуры личности будущего учителя средствами иноязычного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 86–89.
27. Dwyer C. P. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings // Journal of Intelligence. – 2023. – № 11 (6), 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>.
28. Andreas O. M., Bukidz D. P. Creativity and Innovation in Philosophy Learning: A Literature Study // Indonesian Journal of Advanced Research. – 2023. – № 2(4). – P. 269–284. DOI: <https://doi.org/10.55927/ijar.v2i4.3783>

## References

- Xenophon, 1993. *Memories of Socrates*. Moscow: Nauka Publ., 379 p. (In Russ.)
- Freire, P., 2019. *Pedagogy of the Oppressed*. Moscow: Radical Theory and Practice Publ., 176 p. (In Russ.)
- Dewey, D. 1997. *Psychology and Pedagogy of Thinking*. Moscow: Perfection Publ., 208 p. (In Russ.)
- Rogers, K., Freiberg, D., 2002. *Freedom to Learn*. Moscow: Smysl Publ., 527 p. (In Russ.)
- Korol, A. D., 2020. *Heuristic Learning Based on Questioning and Silence of the Student: From Methodology to Practice*. St. Petersburg: Lan Publ., 196 p. (In Russ.)
- Mironova, O. A., 2011. Heuristic teaching method in the development of creativity. *Bulletin of Tula State University. Humanities*, no. 3-2, pp. 272–280. (In Russ., abstract in Eng.)
- Cherkashina, T. T., 2008. Heuristic teaching methods as the basis of pedagogical innovation. *Polylingualism and transcultural practices*, no. 4, pp. 20–23. (In Russ., abstract in Eng.)
- Getmanskaya, E. V., 2009. Heuristic method: genesis and modern functioning. *Siberian pedagogical journal*, no. 2, pp. 261–268. (In Russ., abstract in Eng.)
- Batyaeva, T. A., 2007. Didactic conditions for the use of heuristic techniques in the university. *Bulletin of Moscow State University*, no. 2, pp. 186–191. (In Russ., abstract in Eng.)
- Andreev, V. I., 1994. Heuristics for creative self-development. *Kazan*, 247 p. (In Russ.)
- Khutorskoy, A. V., 2003. *Didactic heuristics: theory and technology of creative learning*. Moscow: Moscow State University Publishing House Publ., 416 p. (In Russ.)
- Salmanova, D. A., Bagirowa, Z. K., 2018. Using heuristic methods in teaching bachelors of pedagogical education. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, vol. 7, 3 (24), pp. 204–206. (In Russ., abstract in Eng.)
- Donchenko, N. A., 2010. Heuristic approach to the methodology of pedagogical research. *Bulletin of Polesie State University. Series of social and humanitarian sciences*, no. 1, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)
- Sokolov, V. N., 1995. *Pedagogical heuristics*. Moscow: Aspect-press Publ., 225 p. (In Russ.)
- Dialogue on dialogics (round table). *Questions of philosophy*, 1992. no. 12, pp. 139–150.

- (In Russ., abstract in Eng.)
16. Korosteleva, S. G., 2019. Discussion as an active teaching method in the professional training of future teachers. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 2, pp. 118–122. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Gedulyanova, N. S., Mityaeva, A. M., 2016. Organization of research activities of students. *Scientific notes of OSU. Series: Humanities and social sciences*, no. 3 (72), pp. 274–283. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Bakhtina, A. S., 2016. The Problem of Using Case Studies in the Educational Process. *Vectors of Well-Being: Economy and Society*, no. 2 (21), pp. 23–31. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Zharkova, G. A. 2014. Theoretical and Methodological Foundations and Heuristic Potential of the Situational-Prognostic Approach to the Development of an Individual's Information Culture: Abstract Doct. Sci. (Pedag.). Ulyanovsk, 51 p. (In Russ.)
20. Garanina, O. D., 2018. From Learning to Creativity: The Role of Philosophy in the Educational Process. *International Journal of Experimental Education*, no. 4, pp. 19–24. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Gusev, D. V., Esipova, N. D., 2017. Active Forms of Teaching Philosophy at the University. *Problems of Modern Education*, no. 4, pp. 27–34. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Apukhtina, N. G., Milyaeva, E. G., Penner, R. V., 2018. Methods of philosophical practice (philosophical consulting and partnership) in the student audience: an educational experiment. *Part I. Society and power*, no. 6 (74), pp. 68–78. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Vatolina, Yu. V., Krebel, I. A., Yankova, N. A., 2011. The logic of difference: methodological guidelines in the formation of an actual strategy of thought. *Bulletin of Omsk State University*, no. 4, pp. 217–221. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Kalchenko, A. G., 2010. The influence of self-esteem on the effectiveness of the educational process. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, no. 5-2, pp. 345–348. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., 2020. Advantages and disadvantages of the peer assessment method in higher education. *Educational resources and technologies*, no. 3 (32), pp. 37–43. (In Russ.)
26. Volodina, O. V., 2021. Critical thinking as an indicator of the development of the intellectual culture of the personality of a future teacher by means of foreign language education. *Problems of modern pedagogical education*, no. 70-4, pp. 86–89. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Dwyer, C. P., 2023. An Evaluative Review of Barriers to Critical Thinking in Educational and Real-World Settings. *Journal of Intelligence*, no. 11(6), 105. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105> (In Eng., abstract in Eng.)
28. Andreas, O. M., Bukidz, D. P., 2023. Creativity and Innovation in Philosophy Learning: A Literature Study. *Indonesian Journal of Advanced Research*, no. 2(4), pp. 269–284. DOI: <https://doi.org/10.55927/ijar.v2i4.3783> (In Eng., abstract in Eng.)

### Информация об авторе

А. В. Харламов, кандидат философских наук, доцент кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет, [harlam@inbox.ru](mailto:harlam@inbox.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2619-1349>, Новосибирск, Россия

### Information about the author

Andrei V. Kharlamov, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. of the Department law and philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, [harlam@inbox.ru](mailto:harlam@inbox.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2619-1349>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 13.08.2025  
 Одобрена после рецензирования 05.09.2025  
 Принята к публикации 10.09.2025

The article was submitted 13.08.2025  
 Approved after reviewing 05.09.2025  
 Accepted for publication 10.09.2025