

МУДРЫЕ ПРОЗРЕНИЯ ФИЛОСОФОВ НА СЛУЖБЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ФИЛОСОФИИ

УДК 1174.740

<http://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-68-79>

Максим Сергеевич ФОМИН,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах), Новосибирское высшее командное ордена Жукова училище; доцент кафедры языковой подготовки и межкультурных коммуникаций, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: fomax@ngs.ru

Аннотация: На протяжении жизни человеку приходится сталкиваться с различными явлениями, в том числе с философией, отношение к которой неоднозначно: она видится или панацеей от всех злободневных интеллектуальных вызовов, или абстракцией, совершенно удаленной от практической жизни. В такой ситуации задачей современного преподавателя философии – как связующего звена современника с философией – оказывается обеспечение стабильности жизни человека и общества. В настоящее время она существенно осложняется закреплением в современности тенденции упрощения и профанации концептуальных аспектов бытия, о чем как раз и говорит философия и как учебная дисциплина, и как явление жизни человека.

Конструктивным решением проблемы предстаёт грамотная и глубокая работа субъекта образовательной деятельности с т. н. вспомогательным знанием, каковыми предстают уже сформулированные идеи мыслителей прошлого и настоящего, которые ему необходимо уметь тонко и мудро встроить в собственный нарратив образовательного и, что наиболее важно, воспитательного характера.

Настоящая статья как раз и посвящена осмыслению тонкостей такой работы, которые не всегда очевидны и понятны профессиональному, не говоря уже об обыкновенном обывателе, посредственно относящимся к сформулированным философией закономерностям.

Ключевые слова: сегрегация знания, упрощение и профанация сознания, вспомогательное знание, удивление философией, концептуальная недостаточность, воспитание образа Человека в человеке.

Для цитирования: Фомин М. С. Мудрые прозрения философов на службе преподавателю философии // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2022. №4 (47). С. 68–79. <http://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-68-79>

WISE PHILOSOPHERS' INSIGHTS IN THE SERVICE OF A PHILOSOPHY LECTURER

Maxim S. FOMIN, CSc in Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Military-political Work in the Military (forces), Novosibirsk Higher Military Command Order Zhukov School; Associate Professor at the Department of Language Training and Intercultural Communications, Siberian State University of Geosystems and Technologies, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: fomax@ngs.ru

Abstract: The course of life of every man makes him face different phenomena & philosophy is among them. The thing is that his attitude towards it is very different. In his opinion it is a panacea for all topical intellectual challenges, & an abstraction, which is absolutely far from the real life as well. So in this atmosphere the task of the lecturer of philosophy is to link the discipline with a contemporary's everyday life which is really difficult, but important because it is connected & supports the stability of social being. This time the aim is being made more difficult by the tendency of simplification and profanation of the conceptual aspects of human's life which are highlighted by philosophy which is taken & seen as the study discipline & phenomenon.

A constructive solution to the problem is the competent and deep work of the subject of educational activity with the so called «support knowledge» which is philosophers' ideas & meditations written & published long ago & this time as well.

So the lecturers' task is to use them wisely & embed into personal philosophic narrative & study practice (lectures, seminars) which are to be of educational character & upbringing issue. The article is devoted to understanding the subtleties of such work, which are not always obvious and understandable even to a professional deeply involved into the problem. Obviously, here is nothing to say about an ordinary philistine who mediocre looks at patterns & regularities pointed out & formulated by philosophy.

Keywords: Segregation of the knowledge, simplification & profanation of consciousness, auxiliary knowledge, astonishment by philosophy, conceptual failure, upbringing of the image the Human being in a man.

For citation: Fomin M. S. Wise philosophers' insights in the service of a philosophy lecturer. *Culture and Education: Scientific and Informational Journal of Universities of Culture and Arts.* 2022, no. 4 (47). Pp. 68–79. (In Russ.). <http://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-68-79>

На протяжении жизни человеку приходится сталкиваться с различными явлениями. Одно из них – философия, с которой ему доводится встречаться либо как с проявлением человеческой мысли, либо как с наукой (учебной дисциплиной). Одни рассматривают её как средство избавления от всех злободневных интеллектуальных вызовов, другие считают, что это сугубо теоретическая область знания, бесполезная для реальной практической жизни. Очевидно, что каждый случай, особенно доведённый до предела, есть крайность, не сулящая ничего позитивного и конструктивного, а потому и требующая разъяснения и корректировки. Это, в частности, возможно в случае и процессе получения человеком образования (в колледже или вузе), ибо под образованием подразумевается не только «школьное обучение, но формирование образа Человека в человеке» [5, с. 156].

Современные студенты российских колледжей и вузов сегодня зачастую относятся ко второй группе, и именно по этой причине оказываются не готовыми (не горят желанием) изучать философию-предмет, не входящий, по их мнению, в число дисциплин, значимых для осваиваемой ими специальности. Однако вне зависимости от их желаний философия пока остается обязательной, а по итогу освоения курса студент обязывается сдать экзамен или получить зачёт с оценкой.

Такого рода диалектика, которая в большей мере объясняется вседозволенностью, а также злоупотреблениями в понимании и реализации сво-

боды со стороны обучающихся, являющимися следствием укоренения в современность т. н. «либерального» тренда, только дополнительно отягощает работу преподавателя-философа: помимо основной задачи – донесения материала дисциплины, ему приходится прилагать усилия для преодоления возникшего у молодых людей непонимания важности данного предмета, отчуждения от него, равно как от всего того, что заставляет напрягаться интеллектуально и духовно. Данная тенденция не нова и подмечена давно. Так, профессор МГУ имени М. В. Ломоносова А. С. Панарин ещё в начале 2000-х годов отмечал, что «в сфере специализированного образования и повышения квалификации мы непрерывно слышим жалобы со стороны обучаемых, сетующих на то, что им дают «слишком много теории», слишком много непрофильных знаний, которые вряд ли им пригодятся на конкретном рабочем месте» [6, с. 30]. Сформулированная позиция подтверждается личной практикой автора данной статьи: с 2014 года и по настоящий момент, начиная курс предмета «Основы философии» (СПО) или «Философия» (ВО), на первом же занятии проводя опрос новых групп и потоков студентов, задавая им вопрос: «Какой вопрос сразу же возник в вашем сознании, когда в расписании вы увидели предмет «Основы философии» (СПО) или «Философия» (ВО)?», первым и наиболее эмоционально окрашенным ответом (от скромной робости формулировки до самой грубой и жесткой конструкции) был вопрос «Зачем?», который появляется у 63 % опрашиваемой аудитории (каждый раз это отдельная группа потока и набора). Очевидно, и это важно подчеркнуть, что это совсем не говорит о морально-нравственных и интеллектуальных отклонениях или даже ущербности аудитории. Такое видение и восприятие, естественно, недопустимы. Положение дел обусловливается, как это видится исследователю, недостаточностью (объём, время) смыслообразующей работы и слабостью подготовленности (мудрость, глубина профессионализма ответственных) за то деятелей на предыдущих этапах процесса формирования «образа Человека в человеке», следствием чего появляется и является фиксируемая на 1-2 курсе колледжа/вуза *концептуальная недостаточность*, понимать которую вполне допустимо и следует в духе и смысле медицинского понятия «сердечная недостаточность».

Задачей обучающего в такой ситуации становится не только прояснение студентам смысла и предназначения философии, но и помочь в преодолении искушения сегрегацией знания, т. е. его деления на «нужное» и «ненужное», сталкиваясь и впадая в которое в их сознании возникает вопрос: «Зачем мне, будущему экономисту (строителю/врачу/военному), философия?» Предельное обострение и утяжеление указанной задачи-проблемы состоит в том, что сформулированный выше вопрос «Зачем?» разрастается и в конечном итоге охватывает всё, что не относится к теме и плоскости материального существования и благополучия современника,

обретая новую формулировку типа: «Зачем мне всё это, если оно не про благосостояние и деньги?» Его последствия, что очевидно, носят гораздо более серьёзный деструктивный характер уже хотя бы тем и потому, что заключают человека в плоскости исключительно посюстороннего, дальнего и краткосрочного. Преодоление и предотвращение указанных случаев и будет практическим преодолением концептуальной недостаточности, биющей многих и многих современников, в особенности молодых.

Важность такого рода работы становится понятной из суждения уже процитированного ранее профессора А. С. Панарина, который так развил своё воззрение насчёт знания, кажущегося кому-то излишним: «Всё дело как раз в том, что этот «излишек знаний» и является источником социально-экономической и промышленной динамики современных обществ. Благодаря этому излишку возникает «зазор» между личностью и производственной ситуацией, между культурой и промышленностью, между теорией и практикой. Этот зазор становится источником перманентного творческого беспокойства, резервом иначе-возможного. Подобно тому, как неизрасходованная в личном потреблении часть прибыли становится источником мировой динамики капитала, постоянно ищущего новые точки своего приложения, «неизрасходованные на рабочем месте знания становятся источником научно-технических революций и общей социокультурной динамики модерна, ни в чём не находящего окончательного успокоения» [6, с. 30].

Как показала личная педагогическая практика, данное воззрение авторитетного учёного, предлагаемое обучающимся цитатой в рамках самых первых занятий по философии как аргумент к заявленной позиции и как повод для размышлений в данной связи, вполне адекватно и серьёзно воспринимается аудиторией, которая, как выясняется, *действительно* жаждет подлинно трудного текста, серьёзного смысла и такого же обращения к себе. Особый колорит его использованию (воззрения в цитате) сегодня придаёт тот факт, что оно было сформулировано в далёком 2003 году, – году, когда родились многие сегодняшние студенты, в том числе и те, кому выпало осваивать философию под руководством автора данного исследования: прошедшие годы и события в них уже красноречиво доказали и продолжают подтверждать его справедливость, а проведение личных параллелей (сопоставление годов, а через то видение себя в моментном и историческом ракурсе) только подкрепляет возникающее видение.

Закономерно возникает вопрос о том, что и как должно делать и поступать преподавателю философии в *так* развивающейся обстановке, но при этом в ключе указанной выше руководящей концептуальной установки, морально и формально довлеющей над ним. Данный вопрос для него действительно стоит остро, ибо в силу профессиональной подготовленности он оказывается тем, кто острее других видит и ощущает практику.

Дополнительная острота проблемы заключается в том, что по своей сути она совсем не нова. Более того, некогда она уже была ярко и убедительно обозначена, однако уроки и выводы, как показывает актуальная действительность, не были сделаны. Об этом говорит происходящее в современной России и мире вообще. То, случившееся сейчас, разительно описал (а в чём-то, что становится очевидным при рассмотрении из сейчас, именно предсказал) в далёком XIX веке великий Ф. М. Достоевский, в уста одного из своих героев вложивший такие слова: «...Учитель, смеющийся с детьми над их богом и над их колыбелью, уже наш. Адвокат, защищающий образованного убийцу тем, что он развитее своих жертв, чтобы денег добыть, не мог не убить, уже наш. Школьники, убивающие мужика, чтоб испытать ощущение, наши. Присяжные, оправдывающие преступников сплошь, наши. Прокурор, трепещущий в суде, что он недостаточно либерален, наш, наш. Администраторы, литераторы, о, наших много, ужасно много, и сами того не знают! С другой стороны, послушание школьников и дурачков достигло высшей черты; у наставников раздавлен пузырь с желчью; везде тщеславие размеров непомерных, аппетит зверский, неслыханный... Русский бог уже спасовал пред «дешовкой». Народ пьян, матери пьяны, дети пьяны, церкви пусты, а на судах: «двести розог, или тащи ведро». О, дайте взрасти поколению! Жаль только, что некогда ждать, а то пусть бы они еще попьянее стали! <...> Но одно или два поколения разврата теперь необходимо; разврата неслыханного, подленького, когда человек обращается в гадкую, трусливую, жестокую, себялюбивую мразь, – вот чего надо!» [3, с. 378–384]. Это и есть результат воплощения в практику того самого вопроса «Зачем?», причём той его формулировки, которая поступательно дошла до предела.

Многолетний опыт работы показывает, что изменению ситуации способствуют доводы преподавателя, подкрепляемые лаконичными и ёмкими идеями известных философов, имена которых навсегда вписались в историю человеческой мысли, мудрости. Это очевидное на первый взгляд решение оказывается не таким простым и лёгким в плане реализации.

Сложность обусловливается прежде всего характером отношения к используемому материалу самим преподавателем. В идеале он должен рассматриваться в качестве вспомогательного знания, а не просто средства создания специфического (философического) антуража, а во-вторых, он непременно обязан иметь отношение к актуальной действительности, т. е. касаться и отражать настоящую жизнь, а не способствовать убеганию мысли от неё в заоблачную высь теоретического построения, ибо, что в равной мере важно для каждого из указанных обстоятельств, философия, «лишённая выходов к живой жизни, из которой и для которой она возникает, философская теория может предстать и порой предстаёт в виде схоластической игры в непонятные слова» [7, с. 13]). Указанные

условия, несмотря на их очевидность и ясность при прочтении, т. е. в случае *намеренного* акцентирования внимания на них преподавателя, а через него, естественно, и обучающегося, далеко не всегда воплощаются на практике, что не способствует снятию ранее обозначенного вопроса-вызова.

Следовательно, первым шагом на пути к достижению, реализации двух указанных выше целей, является работа над самим собой. Речь в данном случае идёт о непрестанном самоличном напряжении и концентрации субъектом образовательно-воспитательного процесса собственного ума, пресечении и недопущении им себе возможности подчиниться (а точнее – соскользнуть) обволакивающему сознание модусу привычности, обыденности и шаблонности делания/выполнения своей работы. Это, опять же, очевидно в теоретическом плане, однако умозрительная ясность не искореняет порочную практику, что и обуславливает необходимость инициации и составления разговора на сей счёт – как средства если не полного преодоления, то хотя бы корректировки расхождения позиций, а также нивелирования отрицательных последствий такого стечения обстоятельств.

Что может и должно стать ингибитором деструктивной тенденции?

Выработанным, лично проверенным, подлинно отрезвляющим сознание средством является мысль, которая должна стать позицией преподавателя (равно как и всякого человека вообще, если экстраполировать рассматриваемую проблематику на все прочие уровни и аспекты жизнедеятельности), о том, что всё совершающееся в аудитории – это прямой эфир. Речь идёт не об образном, но непосредственном понимании использованного словосочетания, причём в том его смысле и содержании, которые вкладываются работниками медийной сферы: прямой эфир – это open air, прямая трансляция. Технологизация жизни, непосредственное, но не профессиональное, ибо для причастных специалистов-деятелей эта тема многое более явственна и очевидна, пересечение современника с медийной сферой лишь способствует личному практическому развертыванию понятия и образа, стоящего за ним, в плоскость личного делания, а именно дух и тело образовательно-воспитательного процесса в колледже/вузе в данном случае. Здесь важно отметить и подчеркнуть, что сама по себе данная идея не является открытием, однако она должна сделаться таким – открытием – в личном плане, став результатом активной работы человека над самим собой в профессиональном и человеческом отношении. Для этого, прежде всего в целях оптимизации и сбережения временного ресурса, человеку необходимо услышать об этом. Стало быть, кому-то ему о том необходимо сказать, ибо далеко не каждый способен выйти на уровень чётких и ясных формулировок, даже при появлении и наличии внутренних ощущений и чувствований чего-то большого и важного по данному, ставшему актуальным, вопросу, проблеме.

Речь идёт о том, что именно лёгкость припомнания и сравнения в моменте чего-то (учебной пары, семинарского занятия, например) с прямым эфиром способно тут же оказать мощное катализическое воздействие на генерирование или же поддержание в сознании сосредоточенной ответственности за воплощение теории в практику, задуманного – в реальность. Важным условием является достаточно простое обстоятельство: такую параллель, такой образ необходимо когда-то узнать или выработать, то есть, как сказано выше, услышать. Кто-то дойдет до такого заключения-сравнения личным эмпирическим путём, кто-то обнаружит пример, обращаясь к книге, а кто-то от появившегося на горизонте другого человека, каковым в случае с образованием является преподаватель. Последнее дополнительно подчеркивает необходимость и важность вспомогательного знания, которое оказывается таковым сначала для самого субъекта образовательно-воспитательной деятельности, а затем и для всех тех, кто оказывается в орбите его влияния.

Связывая в единое целое сказанное ранее, важно отметить следующее. Самостоятельно узнавая-вырабатывая нечто концептуализирующее себя сейчас, в последствии это нечто оказывается транслируемым далее кому-то: передача происходит на обыденном уровне (повседневная жизнь) или же уровне профессиональном (учебный процесс). Условием и средством оптимизации и повышения эффективности такой работы может и должно быть подкрепление вспомогательным знанием – цитатами из первоисточников, – т. е. того, что некогда было сформулировано видными (и не очень) мыслителями, и что оказалось лично найденным, осмысленным-пережитым когда-то, а потому и применяемым в концептуальной деятельности того или иного уровня сейчас, каковой в данном случае предстаёт проработка и проведения занятий по философии-предмету. В последнем случае это приобретает особо важное значение, т. к. охвату, а потому убеждению, форматированию и переформатированию подлежит множество студенческих умов, поставленных и пребывающих в положении объекта профессиональной деятельности, т. е. подвластных и подчинённых сознанию, мысли и воле того, кто её осуществляет – преподавателя-философа, – что, очевидно, порождает и накладывает на него колossalную ответственность. Именно так – в такой логике и фактуре – может и должно реализовываться использование и встраивание в собственную работу преподавателя лаконичных и ёмких идей известных философов, имена которых навсегда вписались в историю человеческой мысли, мудрости: пропущенные через призму своего сознания, прочувствованные (даже выстраданные) и связанные с действительностью, они предстанут тем триггером, что включает понимание и памятование о происходящем-делаемом как прямом эфире, а совокупность указанных факторов обеспечит тот результат, что и всё совершающее преподавателем

дело, и сам вспомогательный материал, используемый в его рамках, точно не окажутся красивой игрой в непонятные слова, а потому не случится отрыва философии от реальной жизни, а потому родится интерес к ней, что собственно будет решением, преодолением трудных целей и задач, стоящих перед преподавателем философии-дисциплины сегодня, обозначенных выше. В качестве иллюстрации сказанному целесообразно привести мысль австрийского психиатра В. Франкла, суть которой способна подсветить, разъяснить и обосновать все его аспекты. Речь идёт о следующем размышлении учёного насчёт ответственности человека, а именно о её сущности: «Что же такое ответственность? Ответственность – то, к чему человек «склонен» и от чего он пытается «уклониться». Сам язык указывает нам на присутствие в человеке сил, которые пытаются его удержать от его же собственной ответственности. Ответственность разверзается перед нами, словно бездна, и чем дальше и глубже размышляем мы о ее природе, тем более опасаемся, покуда не охватят дурнота и головокружение. Ведь стоит углубиться в суть человеческой ответственности – и устрашишься: что-то ужасающее есть в этом понятии, но есть и ободряющее. Пугает – знать, что в любой момент жизни я несу ответственность за следующий миг, что каждое мое решение, самое малое, как и самое крупное, свершается «на все времена»: в каждый момент я воплощаю или упускаю какую-то возможность, возможность этого момента. Каждое мгновение приносит тысячи возможностей, а я могу избрать и осуществить только одну, а все остальные таким образом обрекаю на небытие – и опять-таки «на все времена», навеки! Но вот что ободряет: знать, что будущее, мое собственное и разных вещей, людей вокруг меня, каким-то образом, пусть даже в малой мере, каждый миг зависит от моего решения. То, что я сейчас осуществляю, что «свершу в мире», то спасу в реальности и сохраню в убежище прошлого» [9, с. 62].

Продолжая работу, важно отметить следующее. Сформулированная позиция и преподавательская работа в её духе в скором времени сталкивается с появлением в сознании субъекта образовательно-воспитательной деятельности обескураживающего его видения ситуации как чего-то, что уже придумано и известно людям. Это обстоятельство может оказаться столь же эффективным *выключателем* ранее родившегося ясного и ответственного (прямой эфир) видения и отношения происходящему к нему.

Спасительным средством в такой ситуации, как ни странно, но снова оказывается вспомогательное знание, т. е. всё те же формулировки великих, которыми, естественно, важно мудро воспользоваться, а для того хотя бы их знать и хотя бы раз искренне и глубоко, т. е. не формально, обдумать.

Одной из таких вспомогательно-спасительных максим являются слова древнегреческого философа Аристотеля о том, что «чуть ли не всё уже

давным-давно придумано, но одно не слажено, другое, хотя и известно людям, не находит применения» [4, с. 476]. Таковой её можно считать в силу следующего.

Во-первых, будучи прежде (т. е. некогда ранее) обнаруженной, т. е. вычитанной, что не просто в море идей великого мыслителя, не говоря уже о мысли вообще, это становится примером тонкой и вдумчивой работы субъекта с интеллектуальными артефактами – философским наследием прошлого, в котором сегодня, подобно археологам, приходится в прямом смысле слова вести раскопки и сортировку исторических философских напластований. Очевидно, что дух и смысл данного наблюдения в большей мере касается профессионала, т. е. в данном случае преподавателя философии колледжа или вуза, однако, в принципе, касается каждого: всякое обнаружение чего-то, что трогает и приводит в движение душу, есть открытие для данного человека, которое при этом вполне может и не быть таковым для другого, который в свою очередь может воспринимать реакцию первого как странность в виду очевидной для него банальности обнаруженного тем. Вполне очевидно, что данный факт, являющийся объективной закономерностью, в определённой мере способен снять обескураживающее напряжение, обозначенное выше.

Во-вторых, будучи процитированной преподавателем-профессионалом в рамках занятия, т. е. выданной, представленной в качестве вспомогательного материала планового занятия по философии-предмету, она (максима Аристотеля) также оказывается терапевтическим средством для снятия непременно возникающего в таком случае психологического напряжения и дискомфорта, обуславливающегося открытием некогда уже открытого. Без выдачи (преподаватель) и соответственно приёма (студент) такого «кобезболивающего» риск разрастания первоначального вопроса «Зачем?» и последующего его перерождения в патологический максимум естественно-закономерно увеличивается. Психологический терапевтический эффект, как это видится автору исследования, заключается и обуславливается следующим.

Ссылка в контексте рассмотрения данной (плановой) проблематики на древнего и мудрого Аристотеля и факт личного осознания или ознакомления с некоторой закономерностью, открывающейся внутри неё, о которой, как выясняется, давным-давно известно, в определённой мере уравнивает сделавшего открытие с фигурой Аристотеля. Успокаивающее сближение состоит и работает тем и так, что, оказывается, восхождение к фундаментальным смыслам, понимание в широком ракурсе концептуальных текстов, возможно и доступно не только великим мыслителям; что, как выясняется, и они мучились всё теми и такими же вопросами, что актуальны сейчас. Очевидно, что при таком рассмотрении и подходе чья-то ёмкая и яркая формулировка (максима) действительно предстаёт инструментом,

средством вспомоществования, а не фрустрирующим и обескураживающим явлением.

Должно подчеркнуть, что всё это оказывается принципиально и много более важным, что в случае с неподготовленным человеком (аудиторией), где и когда простая констатация, высыпание фактов (цитат) навалом может статься дополнительным источником и причиной разочарования неофита в философии и ещё большего закрепления его сознания в первоначально имеющемся модусе вопроса «Зачем?» Действительно, что говорить о его эмоциональном состоянии, если смятение и ропот появляются и одолевают ум преподавателя, однозначно, много больше и глубже погружённого в глубины и коллизии философской реальности? Следовательно, неточное, а точнее, не тонкое, т. е. только для колорита и авторитетности повествования, проведение доводов и параллелей, снабженное фактурой вспомогательного знания, может породить и вызывает отторжение обучающейся аудитории, ибо она изначально воспринимает философию поверхностно и без вдохновения, которое ещё только должно быть сгенерировано на занятиях, причём занятиях самых первых. Задачей первых занятий, как и всякой инициации вообще, оказывается покорение, очарование и увлечение ума новоначального или, как полагал всё тот же Аристотель, удивление его. Философия, как, опять же, говорил тот самый Аристотель, должна начаться с удивления. Так, древнегреческий мудрец утверждал: «и теперь, и прежде удивление побуждает людей философствовать, причём вначале они удивлялись тому, что непосредственно вызывало недоумение, а затем, мало-помалу продвигаясь таким образом далее, они задавались вопросом о более значительном, например, о смене положения Луны, Солнца и звезд, а также и о происхождении Вселенной. Но недоумевающий и удивляющийся считает себя незнающим (поэтому и тот, кто любит мифы, есть в некотором смысле философ, ибо миф создается на основе удивительного). Если, таким образом, начали философствовать, чтобы избавиться от незнания, то, очевидно, к знанию стали стремиться ради понимания, а не ради какой-нибудь пользы. Сам ход вещей подтверждает это; а именно: когда оказалось в наличии почти все необходимое, равно как и то, что облегчает жизнь и доставляет удовольствие, тогда стали искать такого рода разумение. Ясно поэтому, что мы не ищем его ни для какой другой надобности. И так же как свободным называем того человека, который живет ради самого себя, а не для другого, точно так же и эта наука единственно свободная, ибо она одна существует ради самой себя» [1, с. 11–12].

Именно этому и должны поспособствовать используемые, некогда найденные и пропущенные через призму собственного сознания преподавателя формулировки известных мыслителей прошлого и настоящего: именно так философия преодолевает искушение, не делается или же перестаёт быть игрой в непонятные слова.

Подводя итог проделанной работе, важно сделать выводы, учёт которых может способствовать оптимизации образовательно-воспитательной деятельности преподавателя-философа, в случае их принятия им.

Первое. Описанный способ обращения с философской фактурой (мысль в тексте вообще), дошедшей до нас и оказывающейся легко доступной нам сегодня, есть пример того, как философия помогает сама себе. Это, однако, возможно при соблюдении важного условия: всё излагаемое преподавателем-предметником от лица субъекта образовательно-воспитательной деятельности (позиция преподавателя-предметника), от первого лица (своя личная позиция), от лица известных философов (позиция какой-то исторической личности) должно быть так передано аудитории обучающихся, чтобы их сознание начало приходить в движение и от факта осознания известности, и факта личной причастности сути и духу как уже предъявленных преподавателем проблем, так и только пунктирно обозначаемых им вопросов, ещё подлежащих персональному осмыслению далее, позднее.

Фактором, естественно облегчающим задачу преподавателя-философа, является то, что, в принципе, все поднимаемые темы являются вопросами и вызовами, знакомыми обучающемуся (да и человеку вообще), просто до *данного* момента – акцентирования на занятии по философии (или же какими-то жизненными обстоятельствами, если говорить об обычавателе в целом) – оказавшимися в смысловом пассиве студента (личности), которые, стало быть, нужно активизировать и подкрепить. Показательный пример-сравнение этому, одновременно являющийся и научным фактом, обнаруживается в деле и методике изучении иностранного языка. Известно, что лексические единицы неродного языка, хотя и некогда семантизированные (введенные в оборот, ставшие известными), но долго не употребляющиеся в актуальных условиях, постепенно уходят в пассив. Иными словами, оставаясь знакомыми, они больше не способны раскрывать в данный, нужный момент смыслы текстов, в которых употребляются. Чтобы понять их лексическое значение, требуется некоторое время, нужен инструмент (словарь), которые могут отсутствовать. Из-за этого возникает нечеткость перевода, порождающая искажение аутентичности текста. Похожая ситуация имеет место и в философии: «затуманенные» или выпадающие из поля зрения категории и проблемы обрачиваются концептуальной недостаточностью, вследствие чего обучающийся (в широком смысле – человек) теряется и начинает совершать ошибки. Это в свою очередь отражается на безопасности всех аспектов и его бытия, и бытия общества в целом, т. е. экономической, политической, информационной, но главное, духовной сфере жизни.

Второе. Активизации интереса к философии способствует удивление, логика и механика которого предложены и описаны Аристотелем более

двух тысяч лет назад, что самом по себе предстаёт существенным аргументом их действенности. Схематично этот процесс можно изобразить так: удивляющийся считает себя незнающим → начинает философствовать, чтобы избавиться от незнания → приобретает знания → восходит к пониманию, а не просто пользе узнанного.

Так он продвигается от вопроса «**Зачем** мне необходима философия?», возникающего на первом этапе изучения дисциплины, к вопросу «**Почему** мне нужна философия?», обретающего такую форму на последующей стадии инициации и обучения, в случае их грамотной организации преподавателем-философом.

Так образование, понимаемое как «формирование образа Человека в человеке», постепенно наполняется духом гейзенберговского понимания и отношения к нему, а именно: «Образование – это то, что остается, когда забыли все, чему учились. Образование, если угодно, – это яркое сияние, окутывающее в нашей памяти школьные годы и озаряющее всю нашу последующую жизнь. Это не только блеск юности, естественно присущий тем временам, но и свет, исходящий от занятия чем-то значительным» [2, с. 15].

Так преодолевается концептуальная недостаточность современника, бичующая все аспекты его бытия в настоящее время.

Список литературы

1. Аристотель. Метафизика. Москва : Эксмо, 2019.
2. Гейзенберг В. Избранные философские работы (Шаги за горизонт. Часть и целое (Беседы вокруг атомной физики)). Санкт-Петербург : Наука, 2006.
3. Достоевский Ф. М. Бесы. Москва : Эксмо-пресс, 1998.
4. Мыслители Греции. От мифа к логике : сочинения. Москва : Эксмо-пресс, 1998.
5. Осипов А. И. Что такое счастье? Москва : АСТ, 2020.
6. Панарин А. С. Правда железного занавеса. Москва : Алгоритм, 2006.
7. Проблемное преподавание философии в вузе: сборник научных трудов. Свердловск : УрГУ, 1988.
8. Сердечная недостаточность // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-predstavlenie-o-hronicheskoy-serdechnoy-nedostatochnosti/viewer>, свободный, дата обращения 08.02.2023
9. Франкл В. Доктор и душа. Логотерапия и экзистенциальный анализ. Москва : Альпина нон-фикшн, 2018.