

УДК 37.013.73 (045)

## ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРНОСТІ ЖИВОГО СЛОВА ФІЛОСОФІЇ (з досвіду спостереження за образами викладання філософії у вузах)

БОНДАРЧУК І.А.

*Київський національний лінгвістичний університет*

В статті розглядається проблема викладання філософії у вузі як теоретичне і методичне завдання. З'ясовується факт самосуперечливого буття філософії як навчальної дисципліни, аналізуються найбільш поширені традиції її дидактичної реалізації.

**Ключові слова:** філософія як навчальна дисципліна, горизонт знання, культура мислення, мисленнєві навички, доксографічна наратологія, раціональна реконструкція, інтелектуальна історія.

В статье рассматривается проблема преподавания философии в вузе как теоретическая и методическая задача. Выясняется факт самопротиворечивого бытия философии как учебной дисциплины, анализируются наиболее распространенные традиции ее дидактической реализации.

**Ключевые слова:** философия как учебная дисциплина, горизонт знания, культура мышления, мыслительные навыки, доксографическая нарратология, рациональная реконструкция, интеллектуальная история.

This article examines the problem of teaching philosophy at higher educational institutions as a theoretical and methodological task. Self-contradictory nature of philosophy as an academic discipline is revealed; most common traditions of its didactic implementation are analyzed.

**Keywords:** philosophy as an academic discipline, knowledge horizon, culture of reasoning, thinking skills, doxographical narratology, rational reconstruction, intellectual history.

У педагогічній реальності добре відомий факт самосуперечливого буття філософії як навчальної дисципліни; саме як *навчальна* дисципліна вона зорієнтована, як і будь-яка інша, на *горизонт знання*, пізнання, і за такої умови найважливіші принципи філософського осмислення дійсності, тенденції і традиції філософської думки треба вивчати. З другого боку, незаперечним є і те, що як певну освітньо-навчальну дисципліну філософію слід викладати не лише з огляду на специфічні закони педагогічної дійсності, а передовсім, як зауважив би Гегель, згідно з її поняттям, *ідеєю*, себто з урахуванням того, що філософія ні в якому разі не є “науковченням” і вислизає за край “системи знання” як такого.

Зважимося зробити припущення, що означений парадокс функціонування філософії в контексті навчального процесу завдає відчутних труднощів не тільки для викладача у спробах його розв'язання, але й для студентів в їх бажанні осмислити його справжню сутність для пізнання. Як свідчить досвід, в разі нехтування його дійсним змістом ми прирікаємо себе, як мінімум, до двох фундаментальних прорахунків: по-перше, завзяті заклики до підвищення ефективності викладання філософії зачіпатимуть завжди зовнішню сторону процесу перебудови навчання (профілізація, модульна технологія, самостійна робота тощо), якщо не змінити принцип того антифілософського (М. Мамардашвілі) способу долучення студентів до філософії, логіка якого полягає “в оволодінні виключно знаннями, зафіксованими навіть не в філософських першоджерелах, а в підручниках з філософії” [2, с. 45]. По-друге, наперед відомо, що жанр цієї “підручничкової філософії” викликає у студентів відверте несприйняття “непотрібного”, з їх погляду, предмета, далекого від їх безпосередньої професійної і життєвої орієнтації. Останнє, в свою чергу, вже змушує викладача вдаватись до своєї “адаптації” філософського

матеріалу, прикрашати його надмірно складними прикладами про інформацію, протони чи гендер, що врешті-решт не може не завершитись нівелюванням “тієї гуманітарної іскри, її певної продуктивної духовної клітини, яка описується в поняттях філософії” і пов’язана “саме з духовним розвитком особистості” [2, с. 44].

Тут доречним буде нагадати, що вивчення саме шляхів і способів прилучення до філософських знань (їх викладання, поширення, заохочення до них) не належить до проблем, що мають солідну історико-філософську традицію свого осмислення. Філософська рефлексія зачіпала, як правило, питання походження філософського знання, його гносеологічної цінності, співвідношення з іншими видами пізнання. Що ж до розуміння шляхів і способів оволодіння філософською культурою мислення і в цьому зв’язку – клопоту про долучення до неї, то в системі класового антагонізму такого роду залучення не поставало як соціально значиме і являло, як правило, особисту ініціативу видатних мислителів-філософів. І справді, коли відтворюється лише “частковий інтерес” до світу і вузько прагматичні форми ставлення до нього, то потреби в якомусь особливому – а саме *філософському* – ставленні чи то до природи, чи до людини не культивується як нагальне завдання духовного і культурного значення.

Унікальне зусилля по осмисленню специфіки філософського знання з боку певних методичних вимог до його викладання було розпочато на етапі німецької класичної філософії, зокрема Кантом і Гегелем. Маючи за мету з’ясування причин недбалого і неохайного поводження з філософським знанням, Гегель звернув увагу на необхідність терплячої і копіткої роботи щодо до-оформлення юнацької свідомості до розуміння ним “конкретності” застосування філософських положень і висновків до рухливих і мінливих ситуацій людського самоздійснення. І хоча, як відомо, Гегелю так і не вдалось послідовно розкрити дійсні причини несприйнятливості до філософського способу руху мислення, до того ж і завдання ставилось ним в абстрактно-гуманістичному і суто просвітницькому забарвленні, тим не менш його міркування щодо логіки “навчання” філософії мають і понині безсумнівний інтерес.

Зокрема, приваблює думка про врахування відмінностей між матеріальною і формальною підготовкою до сприйняття філософії. В першому випадку йдеться про усвідомлення особливих педагогічних і методичних процедур розбудови певної послідовності навчальних дисциплін, які виступатимуть – у всій повноті їх взаємосполучення – в якості необхідної матеріальної бази, своєрідної пропедевтичної умови для формування тих мисленневих навичок, що уможливають, зрештою, формальний перехід до філософської організації мислення.

До системи таких дисциплін, як знаємо, Гегель включає: *формальну логіку*, що знайомить з поняттями, судженнями, умовиводами і саме ці форми мислення робить самоцінним предметом аналізу; *емпіричну психологію*, яка розглядає феномени пам’яті, уяви та орієнтує на вміння рухатись в мисленні без опертя на чуттєвий матеріал; *всезагальну історію та культуру*, завдяки яким засвоюються всезагальні (“родові”) визначення права, моральності, свободи, здійснюється установка на розуміння діалектики їх відношень; *граматику іноземної мови*, в категоріях котрої вивчаються продукти і визначення розсудку, що можна вважати знайомством з елементарною філософією, оскільки філософія в якості свого висхідного пункту має досвід безпосередньої і розмірковуючої свідомості [1, с. 567–568].

Певна річ, ми не можемо беззастережно наслідувати гегелівські рекомендації і з огляду на їх очевидний схематизм, і досить звужену цільову орієнтованість, і явну віддаленість від соціально-історичного контексту, який визначає в кінцевому рахунку зацікавленість спільноти у формуванні і розвитку філософського способу мислення і пізнання, не кажучи вже про “надлишковий принцип” виділення навчальних годин для філософії в нинішніх умовах захоплення спеціалізованим спрямуванням освіти навіть в університетах.

Разом з тим і розмірковування Гегеля не можемо розглядати як просту історико-емпіричну даність, прикмету однієї, хоч і величній, авторизованої філософської системи. Зайве нагадувати той очевидний факт, що сьогодні викладання філософії в методичному відношенні нічим

не відрізняється від викладання інших навчальних дисциплін (лекції, семінари, самостійна робота), випускається з уваги, що головна її місія в навчальному процесі – це, звичайно, *мислення*, формування його культури. На відміну від спеціальної підготовки студента як підготовки насамперед до певної “соціальної ролі” філософія зорієнтована передусім на розвиток його індивідуальності, своєрідне її “самовідкриття” з допомогою філософського посередництва. У цьому контексті гегелівський роздум звертає увагу на те, що долучення до філософії вимагає нетрадиційного в методичному відношенні підходу, а саме, попередньому висвітленні питання: “яким таким надбанням може озброїти студента філософія і не може цього зробити жодна з інших навчальних дисциплін?”.

З’ясування цього питання Гегель ставить у прямий зв’язок з доведенням і обґрунтуванням думки про існування *потреби* у власне філософському способі пізнання і суспільному, духовному запиті на вироблення такої потреби. Методично непересічною видається загальна дидактична схема реалізації згаданого питання, яку Гегель вбачає у розумінні *відмінності* між мисленням, *міркуванням*, яке є діяльним в усьому людському (коли його зміст виступає у формі чуття, споглядання, уявлення, тобто коли наші думки з’єднані із звичним чуттєвим і духовним змістом) і *роз-міркуванням*, коли ми, володіючи уявленнями і образами, розуміємо їх значення для мислення, їх природу, можемо перетворити їх на ідеї. Таким чином філософія є особливим способом мислення, таким способом мислення, завдяки якому останнє стає пізнанням, пізнанням на рівні ідей.

Сформульована ідея заслуговує, як нам здається, на всіляку увагу, оскільки мотивує студента на певну налаштованість на філософію, задає необхідний рівень дискурсу щодо організації мисленнєвої діяльності індивіда, змальовує умови переходу до філософської її організації. Важливим також є акцент на тому, що освоєння філософського матеріалу із самого початку вимагає від студента пред’явлення особливої здатності – здатності до *теоретичного руху* мислення. Інакше кажучи, філософське знання не може бути адекватно засвоєним на рівні буденного мислення, з позицій так званого “здорового глузду” чи щоденного життєвого досвіду індивіда. Його осягнення передбачає підхід такою ж мірою усвідомлений і зрозумілий, як і позитивний зміст тих філософських принципів чи законів, що передбачені навчальною програмою з філософії.

Спробуємо висловитись у інший спосіб: якщо об’єктом вивчення є філософія, точніше кажучи, певна система знання, яка мусить бути засвоєна в стислому, короткому і суттєвому змісті, то такого роду об’єкт неможливо показати як щось унаочнене чи дотикове – на зразок предметних відношень, що засвоюються як щось зовнішньо покладене. Тут ставлення студентів до об’єкту пізнання водночас мусить обернутись і їх ставленням до власної здатності мислення, можливостей такого мислення. З другого боку, згаданий об’єкт за своєю природою є таким, що адекватне його розуміння унеможлиблюється поза оберненням на історію його розвитку. Втім щоб ця історія не поставала, знову-таки, чимось суто зовнішнім для студента, зануреним у минуле і розрахованим на заучування лише готового результату, остання мусить бути розгорнута у такий спосіб, щоб бути водночас і формуванням (відкриттям, творчістю) власної пізнавальної спроможності студентів, логікою вироблення у них дійсно універсального погляду, що гарантує вихід за межі будь-якої “одномірності” оцінок та дій.

Втім трапилось так, що по-своєму унікальні міркування Гегеля щодо концептуально-організаційних принципів викладання філософії так і лишились “історією”. Натомість, як справедливо зауважив М. Мамардашвілі, була розбудована концепція філософії, яка з природою філософії не рахувалась, і вже на основі цієї концепції з’явилась структура філософської освіти [3, с. 25]. Тепер філософія як навчальна дисципліна мала на меті вже не формування мислення, а формування “однодумної” системи уявлень, яку можна було умовно представити як мислення і як таку викласти в підручниках.

Певна річ, що такого роду мислення могло бути тільки регламентованим, репродуктивним, “клішеподібним”, а в операціональному смислі вимагало тільки якостей *запам'ятовування*, а не здатності розмірковування. Як наслідок, сформувався корпус “мислеподібних” думок, який створював ілюзію розуміння таких високих понять, як “дух”, “свідомість”, “буття” тощо, а насправді винищував будь-яку повагу до мисленнєвої здатності студента, породжуючи у нього відштовхування від змісту філософської теорії, суто екзистенціальне відчуження від неї.

Не можемо стверджувати, що на лінії “філософського фронту” все лишається без змін і відсутнє шире занепокоєння щодо поважності і доцільності переорієнтації на шлях осмислення таких концептуально оновлених принципів трансляції навчальної інформації з філософії, завдяки яким може бути збудований рух власне філософського мислення студента. Навпаки, спектр думок і характер ініціатив в цій царині нескінченно множиться, так що оцінка результатів таких пошуків часом доводиться аж до вельми проблематичної неоднозначності. З жалем доводиться констатувати, що дидактична комунікація навколо згаданих питань переймається переважно питаннями перебудови окремих прийомів методичної роботи (приміром, застосуванням інтерактивних форм учіння, студенто-центрованого навчання, компетентнісного підходу тощо), аніж пошуком найбільш оптимальних шляхів трансформації філософських знань у форму особистісної самосвідомості студента, забезпечення (і гарантії) самої можливості для студента увійти у суспільний (і тим самим – особистісний) зв'язок з об'єктом філософського пізнання.

Певна річ, якою б високою не уявлялась нам місія філософії в культурі, завданням її як *навальної* дисципліни завжди лишатиметься передача певної суми знань і забезпечення їх глибокого засвоєння. Традиційні методи і методики, до речі як і “постнетрадиційні” технології, не спрацьовують в рамках філософської освіти, оскільки орієнтують на організацію *зовнішньої* діяльності (підготувати реферат, виписати визначення, зробити словник тощо). З другого боку, і традиційна система контролю за засвоєнням знань, включаючи і Болонську систему, не завжди здатна зафіксувати, чи сформовано у студента розуміння проблеми (і є для цього необхідний науковий інструментарій), чи має місце проста навичка “словообігу” в оперуванні термінами. В цьому контексті як на серйозну перешкоду на шляху ефективного засвоєння філософських знань нерідко посилаються на дефіцит навчальних годин і зростаючу небезпеку їх можливого скорочення. Годин і справді недостатньо. Як правдою є і те, що зародження руху живого мислення, виведення останнього із стану оніміння ніколи не вимірювались кількісно, “простим числом” чи з допомогою дедукції із знайомих визначень. В принципі кожна тема філософського курсу може стати для студента своєрідним уроком “культури мислення”, для розуміння котрого важливою буде вже не інформація сама по собі (вона відіграватиме тільки підпорядковану роль), а виявлення і в своїй індивідуально-суб'єктивній пізнавальній і практичній діяльності таких історично сформованих і всезагальних законів і принципів, поза якими унеможлиблюється раціональна організація мислення і по-справжньому “людинорна” чуттєвість і діяльність у світі.

Хочемо наголосити, що формування сприйнятливості до філософського руху мислення в межах навчального процесу (ми не зачіпаємо проблему сприйнятливості у всій повноті її теоретичного виразу) вимагає *докорінної* перебудови перш за все *способу* навчання, як і *способу засвоєння* філософських знань. В першому випадку йдеться про вивільнення гуманітарного потенціалу філософського слова і актуалізацію культури філософської рефлексії, артикуляцію її принципової гуманітарності. Інакше кажучи, в навчальному процесі важливо акцентувати увагу на такому способі “викладання” навчального матеріалу, за якого філософські категорії та закони постають не тільки як знаряддя і засоби пізнавальної діяльності, певні усталені “схеми” теоретичного освоєння світу, а передусім як форми, всезагальний зміст яких з необхідністю відтворює і *смысл відношення людини до людини* і людини до світу. За такої умови представленість в законах і категоріях філософії об'єктивних зв'язків і відношень дійсності не буде тлумачитись як суцільно теоретико-пізнавальна процедура узріння за філософськими

поняттями деякої “інформації” про предметні властивості речей, а поставатиме завданням (проблемою, іспитом для мислення), оскільки для розуміння означеної об’єктивності необхідно буде включити не тільки “фізичні структури” предметів і речей, але й спосіб *суспільного* (всезагального) діяльнісного їх освоєння. Філософські принципи і категорії виступатимуть тоді мірою, історично-конкретним масштабом такого “спілкування” предметних сфер дійсності – природи, суспільства і мислення, – в контексті котрого виникає не механічна співмірність буття і мислення, людини і природи, а встановлюється об’єктивна співмірність останніх між собою, яка і узагальнюється в кінцевому рахунку філософсько-світоглядним знанням.

З другого боку, філософські знання тому і не можуть якось інакше “даватись” студентам, як не способом відтворення цих всезагальних форм людської діяльності і мислення в їх власному життєвому і мисленневому досвіді. Філософське-світоглядне знання не тільки не елімінує суб’єкта, а навпаки, акцентує його активну роль в опредметненні і привласненні цього суспільного гуманістичного змісту.

Певна річ, трансформація філософської освіти в гуманітарний горизонт – діяльність довгострокова і проєктивна і, як така, передбачає вивчення різних сценаріїв практичної роботи, діалогічну взаємодію викладачів, серйозну експертизу форм, змісту і засобів викладання філософії.

У світлі сказаного варто зупинитись на деяких, найбільш поширених підходах і поглядах на оновлення роботи у згаданому ракурсі.

– У численному колі методичної літератури, яка присвячувалась інтенсифікації процесу навчання філософії, ще донедавна особливого схвалення заслуговували роботи, що висували на перший план перспективу застосування *проблемного методу* навчання. Ми далекі від думки поцінювати якість згаданих робіт, тим більше, що і серед прихильників проблемного навчання існувала доволі значна неузгодженість в розумінні самої його сутності, технології застосування, системи методичних засобів реалізації на лекціях і семінарських заняттях [2, с. 86–91]. Йдеться про інше. Викладання філософії матиме проблемний характер за умови, коли певного роду проблема буде зафіксована і поставлена в системі власне *філософського руху* мислення, тобто передбачатиме не просто тематичну “злободенність” (корупціонера, бюрократа, недобррозичливого начальника), не якісь індивідуальні чи вузькопрофесійні утруднення, які, до речі, можуть бути осмислені і не засобами філософії, а вводитиме кожного разу в лабораторію всезагальних і необхідних – як для суспільства в цілому, так і для кожного окремого індивіда – принципів формування як речей, так і людини по масштабу їх конкретно-історичної міри. Гадаємо, що студент вбачає в філософії дещо “некорисне” і “абстрактне” не тоді, коли створені передумови для сходження його мислення на щабель власне *філософського руху*, а тоді, коли всезагальні закономірні і суттєві принципи людського світовідношення починають “адаптувати”, редукувати до простої суми чогось наочного, одиничного, для аналізу котрого цілком достатньо і спеціальних навичок та вмінь. На жаль, нерідко, скеровуючись найкращими побажаннями, автори окремих методичних рекомендацій з проблемного навчання пропонують такі “вправи і завдання”, коли мислення може зреалізуватись в кращому випадку лише на рівні *особливого* (як мислення фізика, історика, лінгвіста), і тоді вже необхідність оволодіння філософським матеріалом видається значущим для останнього тією мірою, котра дозволяє підвести під цю “матрицю” якомога більше прикладів і “доказів” [2, с. 116–121]. Не варто запевняти, що від філософії тут лишається лише її зовнішня оболонка: прагматичні спроби застосувати її закони і принципи “до життя”, негайно “запустити їх в дію” обертаються втратою того позитивного смислу філософії, з яким завжди пов’язувалось її призначення в системі життєдіяльності людини і суспільства – бути масштабом світоглядної культури і духовного освоєння дійсності.

– Доцільно згадати ще один досить поширений підхід до викладання філософії, який в даному разі уписується в традицію онтологізму і натурфілософії. З позицій певних непорушних принципів останньої “першим словом” будь-якого навчання вона вимагає артикуляції дефініції

тієї чи іншої науки і на такому ґрунті – виділення її принципів, законів та функцій. На такий дидактичний автоматизм нерідко прирікається в початковому процесі і філософія. Тим самим передумова спрощеного тлумачення філософії фундується вже первісно, шляхом абстрактного посилення на дефініцію, коли горизонт філософії, по-перше, не дозволено подрібнюється і членується (до речі нараховується десь біля кількох десятків дефініцій [5, с. 113–137]), а, по-друге, постає немов би без модусу людини, де персоніфікованим, знеособленим, зведеним або до всезагальних структур і зв'язків світу, або до якихось “позаособових” форм мислення з приводу цього світу. Ідеал онтологізму, як знаємо, полягає в тому, аби охопити наявне буття чи об'єкт як “світ сам по собі”, безвідносно до людини, її родової сутності, соціального самопочуття. І цей стихійно пануючий зв'язок “всього з усім”, його чисто буттєва наявність, матеріальні структури, зв'язки проголошуються вже своєрідною територією філософії.

Послідовне проведення онтологічного погляду нівечить не лише об'єкт, а й самого суб'єкта пізнавальної діяльності: адже на його долю випадає тільки роль просто “сприймача інформації”, людини пасивного оцінювання та сприйняття, роль людини без-діяльної, по суті – абстрактної. Цілком слушно у студента тоді виникає питання: а в ім'я чого кожного разу треба здійснювати обґрунтування *об'єктивності* буття? Адже якщо така об'єктивність якимось чином небайдужа до людських устремлінь, потреб, ідеалів, то вона мусить бути певним чином причетною і до діяльно-практичних вимірів суспільного буття людини.

– І нарешті найбільше поширений образ викладання філософії, який уособлено в більшості підручників з філософії, має підставою уявлення *філософії* як *історії філософії*. Напрочуд виразно цей образ презентує себе у формі, яку Р. Рорті без всяких церемоній назвав *доксографією* – спробою розповісти історію філософії від досократиків до наших сучасників. “Це такий жанр, який навіть нудьгу і викликає відчай, оскільки філософія тут постає як “купа думок”, які нам необхідно розглядати в якості стимулів для себе”, – зауважує він [6, с. 319–322].

Доречно нагадати, що свого часу і Гегель беззастережно наполягав на вилученні історії філософії як висхідної установки у вивченні філософії, “оскільки тоді філософія стає оповіддю про випадкові, марні думки, що легко приводять до негативного ставлення до філософії” [1, с. 569]. Поки у свідомості студента ще не сформована ідея філософії як феномена культури і філософія не стала тим цілим, що організує всі окремішні свої частини, існує серйозна небезпека псевдосучасної чи міфологічної, онтологічної чи взагалі довільної інтерпретації філософського матеріалу та його авторів.

Вищесказане втім не означає, що йдеться про буквальну відмову від історико-філософського наповнення навчального процесу з філософії.

Тут доцільно акцентувати наступне – ставлення до історії філософії є викликом для самої філософії як професійної активності, а не просто викликом до її окремої гілки, що зветься “історія філософії”. Р. Рорті фіксує певну невикорінну проблематичну напругу, коли йдеться про історико-філософську частину лекційного матеріалу з філософії. Він висуває своєрідну програму реконструкції історії філософії, яку вбачає у розв'язанні гострої колізії між *хронологічним* і *синхронічним* її аспектами. Строго кажучи, розв'язання цієї колізії, на його думку, є питанням скоріш *філософським*, ніж “історичним”, і фатальною перешкодою на шляху позитивного розв'язання згаданої колізії є не стільки звертання до “історії як такої”, скільки установка доксографічної наратології, коли, де факто, утверджується подія або “нефілософської історії”, або “неісторичної філософії”.

Як можна здолати цю опозицію і напевне зафіксувати історію філософії в її *специфічності*, себто як історію дійсно *філософську* – на відміну від емпіричної історії тієї чи іншої філософської системи, яку в навчальному процесі нерідко “вивчають” шляхом з'ясування, так би мовити, “історичних” запитань: “як розглядав Х мислення, людину, буття etc? Що стверджував Y про душу, природу тощо?”.

Р. Рорті пропонує переконливу альтернативу доксографії – з позицій або *історичної реконструкції* історії філософії, або *раціональної її реконструкції*. Робота в цих жанрах, за Р. Рорті, дозволить зліквідувати відмінність між історією філософії та історією “думки” чи “культури”, відмовитись від погляду на філософію як на форму духовного освоєння дійсності, що протистоїть іншим формам духовної діяльності. Історична реконструкція задовольняє максимі розглядати минуле “у його власних термінах”, оскільки завдання *історика* полягає у виявленні “значення” і нагадуванні, що останнє є насамперед *історичним* продуктом. Той, хто працює в жанрі *раціональної* реконструкції, мусить помістити це “значення” в деякий інший контекст, в контекст “спів-означення”, коли “історичність” трансформується в площину історико-культурну і постає вже в її “одночасності” з іншими історіями: літератури, політики, релігії, соціальних наук тощо. Загалом кажучи, обидва ці жанри, попри їх теоретичну незалежність, є моментами в системі цілісного канону “інтелектуальної історії” (Geistesgeschichte), який і проголошується Р. Рорті найбільш довершеним жанром історіографії філософії [6, с. 305–331].

Завершуючи досить побіжний огляд тих образів викладання філософії, що є вже узвичаєними в навчальному процесі, варто наголосити принципову відкритість цього питання для подальшого обговорення. Беззаперечним є інше: потреба в новому типі навчальної літератури з філософії, необхідність докорінної перебудови *способу* учіння, творча ініціатива викладачів та їх професійна небайдужість.

В умовах, коли у нас ще не сформовано суспільство, досліджуючи і виражаючи етос і свідомість котрого можна було б гарантувати і “виписувати” якісь усталені цінності для підростаючого покоління, саме гуманітарна “проробка” змісту філософського матеріалу уможливує певною мірою вибір тих соціальних норм буття, що здатні употужнити сьогоднішній смисл людської консолідації, сприяти формуванню духовного і культурного контексту буття. Свідомістю цього суспільного призначення філософії має бути сповнена і справа її викладання у вузах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель Г.-В. Ф. О преподавании философии в гимназиях / Г.-В. Ф. Гегель // Гегель Г.-В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. ; [пер. с нем. ; сост. и общ. ред. А. В. Гулыги]. – Т. 1. – М. : Мысль, 1972. – С. 563–574.
2. Липский Б. М., Ломовицкая В. М. О проблемах преподавания философии / Б. М. Липский, В. М. Ломовицкая // Философские науки. – 1987. – № 5. – С. 86–91.
3. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили // Мамардашвили М. Как я понимаю философию ; [сост. и общ. ред. Ю. П. Сенокосова]. – М. : Издательская группа “Прогресс”. – С. 14–26.
4. Научно-практическая конференция и “круглый стол” на тему “Актуальные вопросы преподавания философии в современном вузе”. – СПб, 22 ноября 2013 г. // Вестник российского философского общества. – 2013. – № 4. – С. 75–77.
5. Ойзерман Т. И. Проблемы историко-философской науки / Т. И. Ойзерман. – М. : Мысль, 1982. – 301 с.
6. Рорти Р. Историография философов: четыре жанра / Р. Рорти // Рассел Б. История западной философии. – Кн. 3. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1994. – С. 305–331.