Сидорова Людмила Павловна

Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики

Кандидат философских наук, доцент кафедры социально – гуманитарных наук

Шнырёва Ольга Евгеньевна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Кандидат философских наук, ассистент кафедры истории, методологии и философии науки

Sidorova L.Р.

National Research University – Higher School of Economics

Candidate in Philosophy, docent department of social and human sciences

Е – mail: lsidorova@hse.ru

Shnyreva O.E.

Candidate in Philosophy, assistant of history, methodology and philosophy of science department of Lobachevsky University

Е – mail: zaytcevv@gmail.com

УДК 101

**Проблемы преподавания философии в высшей школе.**

**Аннотация:** Современные тенденции изменения российской системы образования способствуют переоценке статуса социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе. Это приводит к сложностям в их преподавании. В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие в процессе обучения философии; анализируются трудности в методических, содержательных и коммуникативных компонентах курса. В данном исследовании также содержатся предложения по преодолению этих трудностей в свете современных тенденций науки и образования, а также посредством обращения к философскому наследию М. Мамардашвили.

**Ключевые слова:** образование,компетентностный подход, социогуманитарные дисциплины, философия, преподавание философии.

**The problems of philosophical education in higher school.**

**Annotation:** Topical trends of the Russian education system contribute to a reassessment of the status of humanities and social science in higher school. The consequence of this is difficulties in their teaching. This article is devoted to consideration of the main problems encountered in the process the study of philosophy and analysis of difficulties in methodical, substantive and communicative components of the lecture course. Our research provides ways of overcoming these difficulties in the light of current trends of science and education and philosophy of M. Mamardashvili.

**Key words**: education, competence approach, socio-humanitarian science, philosophy, teaching philosophy.

В настоящее время в российской системе образования происходит изменение статуса и значения социогуманитарных дисциплин. Этот процесс вызван несколькими причинами. В частности, тем, что государство, как основной заказчик образования, перестало рассматривать социально - гуманитарные науки как наиболее значимые и важные. В советском образовании дисциплины социогуманитарного цикла, такие как философия, история, социология, культурология и пр., имели идеологический характер. В последние несколько десятилетий заказ государства трансформируется, социогуманитарные дисциплины теряют идеологическую нагруженность и, соответственно, былое значение. Вторая причина – это проблема соотношения фундаментальных и прикладных наук в образовании. Современные реформы российского высшего образования направлены на сокращение доли фундаментальных дисциплин в учебных планах. Заведующий кафедрой философии образования философского факультета МГУ имени М.В.Ломоносова Брызгалина Е.В. отмечает, что в ходе данных реформ «взаимосвязь науки и образования меняется: глобальным вопросам и теориям отводятся роли второго плана, даже относительно собственно научных теорий возникает дискуссия об их месте в профильном образовании. В современном образовании фундаментальность противопоставляется или профессиональной (практической) направленности обучения, или его доступности» [1, с.166].Приоритетным для современного студента становится изучение прикладных наук, которые обладают практической направленностью. В связи с этим не только положение философии в современной образовательной системе становится шатким, аналогичные трудности испытывают и другие фундаментальные науки. Эти тенденции выражены не только в России, но и в странах Запада, где технический прогресс давно уже стал настоящей «священной коровой». Знаменитый физик Николя Жизан, которому удается весьма удачно совмещать роль теоретика и практика в физике, был одним из первых, кто провел опыты с квантовой запутанностью фотонных пар в оптоволоконных кабелях. При этом в своем научно-популярном бестселлере «Квантовая случайность» ученый отмечает: «Хотя я возглавляю группу специалистов по прикладной физике, я не вскакиваю с постели по утрам в надежде изобрести новый гаджет. Я просто очарован физикой. Понять природу... – вполне достаточная мотивация» [2, с. 22]. К сожалению правительства и крупные корпорации не сильно заинтересованы в научных концепциях, которые нельзя сиюминутно обратить в технологии, приносящие прибыль. Такая судьба постигла и феномен квантовой запутанности, который долгое время представлял для ученых, по большей части, философский интерес. Увы, вплоть до 1991 года, когда появилась возможность использовать квантовую запутанность в прикладных целях, не было создано никаких академических условий для изучения феномена, позволяющего сегодня осуществлять безопасную передачу данных, телепортацию физических состояний частиц и т.д.

Ситуация с фундаментальными науками особенно остро отражается на философии, практическое применение которой весьма трудно обозначить в каких-то четких, обозримых временных рамках. Естественным образом возникает вопрос - для чего преподается философия? Сегодня заказчиком образования является не только государство, но в большей степени люди, которые самостоятельно платят за свое обучение. Такие люди не знают, зачем им изучать философию, они считают ее неким личностным, субъективным знанием, не дающим никаких практических навыков. Ведь если студент платит за образование, то зачем ему знания, которые он считает лишними?

Поэтому изначально у педагога и студентов могут возникнуть проблемы в процессе коммуникации. Но необходимо понимать, что философия не требует выстраивания вертикальной властной системы, где преподаватель воспринимается лишь как носитель знаний. Напротив, философия предполагает в первую очередь личное общение, равные, партнерские отношения студента и преподавателя. Педагог, входящий в учебную аудиторию, должен грамотно объяснить студентам суть приобщения к философскому знанию, причем используя не только рациональные аргументы, но и эмоциональный подтекст. Безусловно, здесь возникают трудности, связанные, в том числе, и с проблемами преподавания социально - гуманитарных дисциплин в школе. Знания школьников в области гуманитарной культуры зачастую дифференцированы и фрагментарны. Важные элементы, позволяющие сформировать общекультурный базис будущего абитуриента, просто отсутствуют в школьном образовании. Исключение составляют некоторые специализированные школы, гимназии и лицеи, которые имеют право вводить дополнительные предметы, способствующие развитию полноценной, культурной личности и связанные, например, с основами социальной философии, теорией государства и права, мирового искусства и т.д. На обществознание, которое призвано дать базовые представления об основных культурных, социальных, политических и экономических процессах в обществе, выделяется недостаточное количество академических часов. Поскольку у современного школьника и так достаточно интенсивная образовательная программа, ему приходится сталкиваться с чрезмерно большим объемом информации, необходимо решить, каким образом интегрировать эти дополнительные знания в учебный процесс. Причем интеграцию эту нужно осуществлять в такой форме, которая бы была психологически комфортной для учащегося, то есть он не должен воспринимать эти знания как избыточные и призванные усложнить учебный процесс. А это трудная и сложно разрешимая на сегодняшний день задача.

 Говоря о школьном образовании, стоит также отметить, что оно систематически и последовательно реформируется. Речь идет, в первую очередь, о введении ЕГЭ, успешная сдача которого стала сегодня для школьников фактически главной задачей в процессе обучения. Существенным аспектом подготовки к ЕГЭ является нацеленность на решение тестовых заданий, что формирует у учащегося определенный круг навыков и компетенций, часто не подразумевающий умение давать устные, четко аргументированные, логичные и грамотные ответы. В ВУЗе же, несмотря на постоянные инновации, такого рода умения по сей день востребованы, особенно на гуманитарных факультетах, где форма сдачи экзамена может быть не только письменной, в виде теста, но и устной, требующей развитого речевого навыка.

Вышеперечисленные обстоятельства, связанные со школьным образованием, приводят к тому, что преподаватель философии оказывается в положении, когда, располагая небольшим количеством аудиторных часов и находясь в рамках необходимости следования учебной программе, вынужден «доформировывать» общую базовую культуру студентов. Не будем забывать также, что философия практически на всех факультетах преподается на первом курсе, что также затрудняет восприятие студентами философского знания как необходимой составляющей их образования и культуры.

Наряду со студентами, которые изначально негативно настроены к изучению философии, считая ее необязательной, практически неприменимой, есть группа студентов, которые испытывают интерес к любым предметам, в том числе и к философии. Здесь проблема может заключаться в том, что такие студенты видят в преподавателе гуру, высший идеал, человека, который сможет ответить на все смыслообразующие вопросы, сказать что хорошо, а что плохо. Но специфика философии состоит как раз в отсутствии назидательности, ригористичности. Здесь ключевую роль играет не четкость ответов и однозначность оценок в тех или иных вопросах, а глубина и значимость самого акта «вопрошания». Философия по своему духа диалогична, и роль преподавателя философии не должна быть проповеднической. Скорее преподавание философии – это разновидность интеллектуального «шаманизма», когда педагог должен передать по каналам рациональной и эмоциональной связи усилие мысли, движение своего духа навстречу философской проблеме. С помощью тонких ручных настроек передается интеллектуальный импульс от преподавателя к студенту. Предельно глубоко эту мысль удается передать М.К. Мамардашвили: «Совершение усилия, пульсация которого держит на себе пребывание человеческих вещей, есть нечто очень сложное, что, естественно, может быть только продуктом культуры, и к совершению этого усилия имеет отношение философия, то есть фактически философия не есть знание (как я уже предупредил вас), а есть прежде всего техника, во‑первых, и, во‑вторых, техника совершения этого усилия... И вот эта техника задавания такого рода вопросов, рассеивания определенных иллюзий, докапывания до сути дела - она и есть философия» [3, с.26]. Именно поэтому курс философии в ВУЗах не может быть выстроен каждый раз по одной и той же схеме. Лектору необходимо предлагать некий эксклюзив, если не в содержании преподаваемого материала, то хотя бы в его стилистическом выражении, в самой подаче знаний.

 Кроме того, некоторые студенты хотят получить знания о конкретных направлениях философского знания, которые их интересуют, о которых они уже имеют представления, например. Другие требуют вовсе исключить историкофилософскую составляющую из плана занятий. Эти представления студентов несколько ограничены и фрагментарны, но они зачастую ставят педагога в затруднительное положение. Преподавание философии, как и само философское знание, глубоко личностно. Педагог вынужден совмещать свое собственное представление о том, что такое философия, методику преподавания дисциплины, с ожиданиями студентов и требованиями государственных образовательных стандартов. Но необходимо отметить, что компетентостный подход в образовании оставляет достаточную долю свободы ВУЗам, факультетам и преподавателям в вопросе о том, каким именно образом формировать те или иные компетенции, на что обратить наибольшее внимание в течение курса.

Современное российское образование направлено не на простое получение и закрепление знаний по определенным научным направлениям. Оно ориентировано, в первую очередь, на формирование компетенций, которые специалист сможет применить в условиях постоянно меняющегося настоящего и непредсказуемого будущего. Образование представляется как личносто-размерная ценность. Необходимо понимать, что философия играет одну из самых важных и незаменимых ролей в формировании личностных качеств человека. Говоря об этом нельзя не пояснить, какое содержание вкладывается в понятие «личность». Очевидно, что этот термин связан с проявлением в человеке социальной сущности, но это опять лишь туманная формулировка, призванная скорее запутать, чем дать объяснение. Говоря «личность», мы подразумеваем, что есть какие-то вещи, процессы, законы в окружающем нас мире, которые не являются раз и навсегда установленными. Именно человек, воспроизводя их каждый раз в самом себе, с помощью усилий интеллекта и совести делает их устойчивыми. Нельзя раз и навсегда сформировать гражданское общество, демократию или толерантность в обществе. Они не воспроизводят сами себя. Окружающий мир постоянно бросает вызов общечеловеческим ценностям. В настоящее время мы видим это особенно ясно в связи с террористической угрозой, которая нависла над всем цивилизованным миром. Так вот, сформировать личностные качества в человеке, значит обучить его технике постоянного переосмысления готовых формулировок, законов, правил и понятий. Только с помощью этого усилия человек делает их жизнеспособными, устойчивыми к вызовам и тем самым реализует свою социальную сущность.

Еще одна проблема преподавания философии заключается в содержании курса. Многие педагоги до сих пор акцентируют внимание на истории философии, тогда как такой подход не отвечает ни на запросы студентов, ни на требования современных образовательных стандартов. Безусловно, преподавать философию невозможно без обращения к историкофилософскому контексту, но он не должен занимать все или большинство аудиторных часов. Практика показывает, что студенты проявляют больший интерес к общефилософским проблемам, нежели к изучению концепций конкретных философов и философских школ. Кроме того, такое содержательное наполнение курса может затруднять формирование требуемых компетенций. Поэтому преподаватель не должен копировать на лекциях учебник, который студенты могут освоить самостоятельно. Студенты ожидают не сухой теории о том или ином философе, но анализа наиболее важных философских проблем, связанных либо непосредственно с личными переживаниями, либо с их профессиональной областью. С нашей точки зрения, достаточно смелые заявления ряда мыслителей об внеисторичности философии вполне справедливы. Например, А.М. Пятигорский довольно радикально заявлял о том, что фактически никакой истории философии не существует. Этот момент требует прояснения, в противном случае данное заявление покажется необдуманным и эпатажным. Естественным образом человеческий интеллект пытается систематизировать любые знания, в том числе вводя хронологический критерий этой систематизации. Для того чтобы было понятно как развивается любая культурная традиция, в том числе и философская, необходимо сопоставить этот процесс с определенными временными отрезками, интервалами. Однако это не гарантирует понимание сущности развития, его внутренней логики и содержания. Нельзя объяснить, исходя из набора дат, почему Аристотель невозможен без Платона, а последний, в свою очередь, не мыслим без Сократа. То, что мы называем преемственностью традиции заслуга не времени и хода истории, а человеческого интеллекта, который сумел воспроизвести в себе проблемы, которые кто-то ставил до него. Воспроизвести – не означает повторить, переосмыслить или обдумать. Воспроизвести – значит поставить себя в такую точку обзора внешнего и, главное, внутреннего мира, в которой ты совпадаешь в своем переживании и усилии с Сократом, Платоном, Кантом и т.д. Эта точка не подчиняется течению времени и исторической логике. Не случайно тема времени «нервировала» многих философов, они отчаянно ей сопротивлялись. Вспомнить хотя бы А.Бергсона, который предложил понятие «длительность», пытаясь проиллюстрировать, что традиционное понимание времени часто является пустой абстракцией. Ведь, что нам дает одна минута? Иногда ничего, а подчас целую жизнь. Значит, важен сам факт переживания этого временного отрезка, его интенсивность для нашего интеллекта и духа. Эта же мысль глубоко раскрыта в многотомном литературном труде М.Пруста «В поисках утраченного времени». Наука же понимает время предельно абстрактно и однозначно. В противном случае, не имея возможности свести время к некому измеряемому движению в пространстве, наша жизнь была бы лишена всякой упорядоченности. Кстати между Бергсоном и Эйнштейном однажды состоялась дискуссия по поводу времени. В этом противостоянии философская точка зрения выглядела беззащитно и уязвимо в сравнении с безупречной научной аргументацией. Однако проблема этой дискуссии, как и многих других, в том, что участники дискуссий видят своей целью доказать одну, единственно возможную позицию по какому-либо вопросу, не заботясь о том, что любые значительные явления или процессы многоаспектны и трудносхватываемы в рамках только науки или только философии.

Возвращаясь к нашему тезису о том, что, в сущности, философия не сводима к истории философии и не может быть ею исчерпана, хотелось бы привести, на наш взгляд, предельно точную формулировку задачи философии, данную М. К. Мамардашвили: «Например, что на самом деле думал Декарт? Не то, что он говорил, хотя говоримое, в общем, неотличимо от думаемого. Ведь то, как он думал, и что высказано в предметном языке, в существующих текстах, - не совсем одно и то же. Поэтому здесь и необходима редукция, благодаря которой мы получаем совершенно другое пространство и время. Мы получаем не хронологическую последовательность, а некую вертикаль или веер, створки которого располагаются не линейно, а сосуществуют. Это как бы не ускользающая, а скользящая точка одновременности. Какое-то вертикальное или веерное сечение, позволяющее нам соприсутствовать с Платоном, Декартом, Буддой и т. д. Это точка, где прошлое соприсутствует с будущим, а будущее - с прошлым. Ну, условно, это можно назвать и "вечным настоящим", или динамической вечностью. И этот переход нашей мысли о философах, бывших до нас или существующих рядом с нами, в это измерение является, на мой взгляд, самым существенным актом в нашем отношении к истории философии» [4, с. 267].

Сложности существуют также и в методике преподавания философии. Компетентностный подход в образовании предполагает, что профессионал должен уметь делать выбор в нестандартных ситуациях, что уже было отмечено выше. Сегодня считается, что такие умения и практические навыки приобретаются не столько в результате использования преподавателями традиционных методик, сколько в результате включения в процесс обучения различных инновационных методов. Предполагается, что процесс получения образование может и должен быть более легким, занимательным и доступным. Поэтому семинарские занятия по философии должны содержать разбор кейсов, конкретных ситуаций с опорой на ту или иную философскую традицию; игры, в которых студенты могли бы принять на себя определенную роль, погружаясь в созданный контекст. С одной стороны, такой подход в обучении помогает студенту научиться анализировать философские проблемы, понимать суть самых основных философских вопросов. В таких игровых ситуациях студенты учатся рефлексировать, получают навыки ценностного отношения к природе, другим людям и себе. С другой стороны, воспринимая процесс обучения как игру, студенты часто недостаточно серьезно и осознанно подходят к изучению предмета. Принимая на себя ту или иную роль, студенты не всегда могут четко сформулировать свою позицию, сделать самостоятельный выбор, ожидая от преподавателя не просто рекомендаций, но некой «истины» - как нужно поступить, что будет правильным, а что нет и т.д.

Сегодня перед социогуманитарным образованием, и в частности перед философией, стоит задача не просто транслировать знания и передавать традиции, а готовить человека к жизни в непредсказуемом, изменчивом мире; формировать компетенции профессионала, способного к выбору, к быстрому поиску информации, к рефлексии. В такой ситуации велика роль личности преподавателя, его представлений о целях, содержании и методике преподавания философии.

В романе «1984» Дж.Оруэлл, характеризуя своего героя, пишет следующее: «Он был одиноким духом, вещающим правду, которую никогда никто не услышит. Но пока он говорит ее, преемственность каким-то неизвестным образом сохраняется. Духовное наследие человечества передается дальше не потому, что вас кто-то услышал, а потому что вы сами сохранили рассудок» [5, с. 28]. На первый взгляд, в этом высказывании присутствует какая-то противоречивая, некомфортная для рационального мышления идея. Ведь нельзя отрицать тот факт, что необходимым условием сохранения культуры, является возможность ее трансляции следующим поколениям, то есть ее принципиальная воспроизводимость в языке, символе, жесте и т.д. Идея преемственности в культуре является основополагающей, ее инструменты и механизмы, кажется, ясны и понятны. Так о какой правде, которую никто никогда не услышит, говорит Оруэлл? Что имеет в виду американский писатель? Думается, что речь здесь идет о специфике любого культурного опыта, в том числе философского. Этот опыт, с нашей точки зрения, прежде всего подразумевает, что главная ценность философии, да и культуры в целом, - в переживании идеи, в конкретном схватывании этой идеи сознанием индивида здесь и сейчас; не в присвоении идеи, а в утверждении эксклюзивности события присутствия этой идеи в твоем сознании, потому что «мыслю, следовательно, существую». Таким образом, главным в усвоении философских знаний являются не понятия и категории, а их связь с «Я», пульсациями его мысли, живой и невообразимо самобытной.

Вышесказанное отнюдь не отрицает значимость коммуникации в культуре. Напротив, нам представляется особенно важным значение языка в философии. Именно он позволяет сохранить традицию философской мысли, которая достаточно сложна и специфична и требует своей системы языковых знаков, связей и содержательных нитей. Говоря о языке философии, нельзя не заметить, что его понимание составляет отдельную сложность в процессе освоения студентами курса философии. И дело здесь не только в сложной, подчас трудно запоминаемой терминологии, а в том, что иногда простые и знакомые всем слова, помещенные в философский контекст, приобретают новый смысл, не повседневный, а какой-то иной. Для того чтобы уловить этот смысл нужно находится внутри философской традиции, чувствовать себя ее частью. М. Мамардашвили анализирует в своей работе «Очерки современной европейской философии» высказывание Ж.-П. Сартра «человек есть бесполезная страсть». Его рассуждения предельно точно выражают обозначенную нами трудность: Эта фраза – «человек есть бесполезная страсть» - кажется нам понятной... Она выражает пессимизм, уныние, неверие в человеческие силы и так далее... А в действительности эта фраза означает совсем другое, она вовсе не выражает никаких психологических состояний... и может быть понята только как элемент в цепочке философского рассуждения... «бесполезная страсть» означает... что это есть стремление быть Богом, которым он быть не может. И в этом смысле человек есть «страсть быть чем‑то», а не «что‑то». Она означает на философском языке, что в человеке есть нечто такое, о чем нельзя сказать, что это есть, а можно лишь сказать, что это то, к чему он стремится, то есть человек не есть предмет, а есть направленность к какому‑то состоянию. В мире нет такого предмета, как человек... человек есть страсть быть человеком. А для того чтобы сказать, что она «бесполезная страсть», нужно добавить, что человек есть стремление выйти за пределы себя и стать Богом» [3, с.18-19]. Этот пример наглядно иллюстрирует всю сложность философского языка, и надо признать, что это вынужденная сложность. Ведь у философов нет друга языка, чтобы выражать свои мысли. Немецким философам повезло чуть больше, так как грамматика немецкого языка позволяет им изобретать философские «слова-кентавры», (взять хотя бы хайдеггеровское «dasein», образованное из двух слов «da» - здесь, тут и «sein» - сущестование, бытие, присутствие). Скажем, французские философы такой роскоши себе позволить не могут. И поэтому приходится иногда очень сложно, витиевато, запутанно доносить свою мысль с помощью тех инструментов, которые есть. И задача человека, который преподает философию приобщить учащихся к этому контексту, «затащить» в традицию, изнутри которой философские тексты будут читаться как философские, без привычных, обыденных коннотаций. А это невероятно трудная работа, потому что наш язык всегда «нагружен» предшествующим опытом, слова которые мы используем, имеют массу смыслов, которые для философского понимания вредны и излишни. Для этого также необходимо чтение самих философских текстов, а не пересказа философских систем в учебниках. Ведь нередко на страницах этих учебников философия «умирает» в вязких и сложных формулировках, абстрактность которых доведена до абсурда. Показательно, что это проблема характерна не только для философского знания, но и для других дисциплин. Физик Р.Фейнман в своей автобиографии описывает впечатлениями от учебников физики, которые ему попадались во время его пребывания в Бразилии. Ученый отмечает, что большинство учебников содержали пространные определения, где смысл одного слова пояснялся набором других слов, а не экспериментальными данными. На одной из конференций Р.Фейнман взял считающийся весьма хорошим учебник по физике и выбрал первое попавшееся ему определение: «Триболюминесценция. Триболюминесценция - это излучение света раздробленными кристаллами...». Я сказал: «Есть здесь наука? Нет! Здесь есть только толкование одного слова при помощи других слов. Здесь ни слова не сказано о природе: какие кристаллы испускают свет, если их раздробить? Почему они испускают свет? Вы можете представить, чтобы хоть один студент пошел домой и попро6овал это проверить? Они не могут. Но если бы вместо этого вы написали: «Если взять кусок сахара и в темноте расколоть его щипцами, вы увидите голубоватую вспышку. То же самое происходит и с некоторыми другими кристаллами. Никто не знает, почему. Это явление называется триболюминесценцией. Тогда кто-нибудь проделал бы это дома, и это было бы изучением природы» [6, с. 292-293]. Примеров с такого рода определениями в философии приводить не нужно, почти все они таковы. И это приводит к весьма комичным ситуациям на экзамене, когда ты задаешь ответственному студенту, прочитавшим учебник вопрос о том, как Платон представляет себе соотношение между миром идей и чувственным миром, у экзаменуемого не находится ответа. Но если просить его о том, что пишет Платон в своем диалоге «Государство» он сможет пересказать, причем весьма подробно содержание мифа о пещере. Но ведь именно миф о пещере отражает суть платоновской теории «эйдосов», дихотомию чувственного и идеального миров. Это хорошая иллюстрация знания, которое не является «личностым» ( суть его мы обозначали ранее в данной статье). Резюмируя наши рассуждения о языковых сложностях, связанных с преподаванием философии, хотелось бы вновь обратить внимание на основополагающую роль преподавателя в приобщении студентов к философской традиции.

Перечисляя трудности и проблемы, связанные с преподаванием философии в высшей школе, не стоит забывать о необходимости выработки позитивной повестки. Развитие науки и технологий сегодня происходит невероятно быстрыми и интенсивными темпами. Подчас эти темпы значительно опережают уровень развития культуры, которая оказывается не готова к тем или иным технологическим и научным рывкам. Философское осмысление ряда этических проблем, возникающим сегодня, например, в сфере нейронауки просто необходимо. Для этого философия должна стремиться не к автономности, а к сближению с наукой, как это обычно и происходит во времена смены устоявшихся научных парадигм. Пресловутая ориентация на междисциплинарность не должна быть декларативной. Если преподаватель способен объяснить студентам общемировоззренческое значение открытия гравитационных волн и бозона Хигса или, скажем, фундаментальные различия между квантовой механикой и классической физикой – это может помочь вовлечь учащегося в философский дискурс.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что озвученные трудности и проблемы не новы и неоднократно обсуждались научным сообществом. Однако их анализ проводился нами на основе собственного преподавательского опыта, связанного с современными тенденциями в образовании и культуре в целом. Высказанные в статье идеи и выводы, сделанные исходя из субъективных оценок и фактов личной профессиональной биографии, не должны восприниматься как готовые рецепты и руководства к действию. По счастью, в философии это и невозможно. Первостепенной задачей для нас является поиск источника энергии и сил внутри нас самих для того, чтобы и дальше заниматься преподавательской деятельностью осмысленно и увлеченно. Обозначенные нами неоднозначные аспекты и не всегда воодушевляющие перспективы, связанные с философскими дисциплинами в высшей школе, будут и в будущем рассматриваться нами в соответствии с активно меняющейся, инновационной повесткой в современном образовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4, 2013, № 1 (23), с. 162-169
2. Жизан Н. Квантовая случайность: Нелокальность, телепортация и другие квантовые чудеса. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. - 202 с.
3. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. СПб.: Азбука, 2014. - 602 с.
4. Мамардашвили М.К. Идея преемственности и философская традиция // Историко-философский ежегодник. 1989. М., 1989. - 263-269 с.
5. Оруэлл Дж.1984. М.: Прогресс, 1989. – 301 с.
6. Фейнман Р. Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман. М.: АСТ, 2015. - 408 с.