

Сломський В.

ЧИ МОЖЛИВА ДИДАКТИКА ФІЛОСОФІЇ?

Автор рассматривает ряд принципиально важных аспектов изучения и осознания сущности философии как таковой. При этом он прибегает к уместным сравнениям с особенностями изучения других гуманитарных наук. Также определены особенности взаимного влияния учителя и ученика в процессе изучения философии и философствования.

Автор розглядає ряд принципово важливих аспектів вивчення й усвідомлення сутності філософії як такої. При цьому він вдається до слушних порівнянь з особливостями вивчення інших гуманітарних наук. Визначено також особливості взаємного впливу учителя і учня у процесі студіювання філософії і філософування.

An author examines a row on principle important aspects of study and awareness of essence of philosophy as such. Thus he comes running to the suitable comparing to the features of study of other humanities. Certainly also features of cross-coupling of teacher and student in the process of study of philosophy.

Щоб відповісти на питання про можливість навчання філософії, треба передусім з'ясувати, що ми розуміємо під поняттями *навчання* та *філософія*. Адже, незважаючи на те, що ці поняття на перший погляд здаються зовсім простими, їх зіставлення породжує проблеми, вирішення яких є зовсім неочевидним. Тому спочатку зауважимо, що філософія, традиційно окреслювана як *любов до мудрості*, розпадається на низку досить слабо пов'язаних між собою розділів, які у свою чергу далеко не завжди здаватимуться очевидними синонімами мудрості.

У випадку філософії в процесі навчання (подібно зрештою, як у випадку звичайної діяльності філософа – розв'язування конкретних проблем) ми маємо справу не з навчанням самій філософії (тобто з навчанням мудрості чи любові до неї), а з переказуванням конкретних і дуже докладних відомостей. Навчають не філософії, а деяким дуже малим її фрагментам і лише поєднання цих фрагментів у якесь смислове ціле може давати те, що називаємо обізнаністю з філософією. Так наприклад навчання історії філософії, це пояснення поглядів окремих філософів, навчання етиці – розмірковування над окремими моральними принципами і т.д. Незалежно від того, якого розділу філософії навчаємо, це навчання завжди полягає у передаванні дуже докладних відомостей.

Лише коли ці відомості утворять певну структуру, стає можливим робити загальні синтези та більш чи менш загальні висновки. Проте навіть ці висновки, хай і найзагальніші – це ще не сама філософія, бо як загальна сукупність усього сказаного до цієї пори окремими філософами на тему окремих проблем, які вважаються філософськими, вона є поняттям абстрактним і не може ототожнюватись з нічим знанням про філософію. Тому, якщо хочемо виражатися точно, слід говорити про навчання не філософії, а про навчання онтології, епістемології, етиці, історії філософії, естетичі і т.д., тобто про навчання певних фрагментів філософії. Ці розділи філософії у свою чергу є настільки широкими сферами, що і їх так само треба трактувати як загальні множини тверджень, висловлених філософами у творах, присвячених окремим проблемам. Таким чином, маємо по-суті справу не з навчанням окремих розділів філософії трактованих як її фрагменти, а з навчанням фрагментів цих розділів. Звідси видно, що предметом процесу навчання у випадку філософії, хоч і є змісти філософії, однак він не є ні навчанням усієї філософії, ні тим більше не може вести до научення філософії.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

Мету статті можна визначити як спробу розмежувати поняття «навчання» і «научення», зважаючи на те, що дійсно можливим є навчання філософії, але не є можливим її научення, а також, що поняття «навчання» і «научення» у випадку філософії мають між собою небагато спільного.

Автор виходить з того, що процес навчання розпочинається в момент, коли встановлюються певні узи між учнем і вчителем. Навчання даного предмета, хоч і може вести до його научення, але той кінцевий результат (який може наступити або ні) ще не визначає суті процесу навчання. Основним визначником цього процесу є власне ті узи, що виникають між учителем і учнем, а оскільки вони є завжди чимось одноразовим, неповторним та індивідуальним (адже виникає між конкретним учителем і конкретним учнем), тому також процес навчання можна окреслити єдино у віднесенні до цих конкретних та неповторних уз.

Очевидним є те, що однаково: як учитель, так і учень – існують одночасно у багатьох різних суспільних вимірах, відіграють різноманітні суспільні ролі, що з філософією переважно мають небагато спільного, однак процес навчання філософії редукує всі ці виміри і ніби відтерміновує виконання вчителем і учнем звичних суспільних ролей або, дивлячись з іншої перспективи, цей процес розтягується на всі ці виміри, більшою чи меншою мірою переформовуючи кожного з них. Багато філософів звертає увагу, що філософія, це та царина, яка набагато більше за інших змінює спосіб розуміння дійсності і в результаті також спосіб функціонування в ній. Зв'язок між учнем і вчителем, що виникає у процесі навчання філософії, ніби автоматично урухомлює інший, паралельний до навчання, процес змін в активності того, кого навчають.

На перший погляд може здаватися, що процес цих змін стосується тільки того, хто вчиться філософії, бо на відміну від вчителя він ще не має орієнтації в світі, що визначала б єдиний (однорідний, цілісний) напрям його прагнень і вчинків. Але якщо вникнути у суть, замислитись, то важко не помітити, що зв'язок, який виникає між учителем і учнем, це зв'язок двосторонній, в якому однаково, як учитель впливає на учня, так і учень на учителя. Це означає, що в нього учень і учитель включені однаковою мірою. Учитель філософії стає у процесі навчання тим, до кого звернені очікування учня, який мусить ці очікування включити у розмірковування над конкретними проблемами філософії як одну з найсуттєвіших причин цих розмірковувань. Вчитель філософії є вже не тільки філософом, який хоче знати, як є, а стає філософом, який хоче знати, як є для того, щоб довідатися про це могли ті, які не в стані дати власну відповідь на це основне й таке, що окреслює сенс філософування, питання. І якщо учень сам буде змушений у майбутньому почати самостійні пошуки, то залишається фактом, що учитель-філософ несе відповідальність за здатність учня взятися за ці майбутні пошуки.

Ця особлива риса процесу навчання філософії однаковою мірою стосується як відношення *вчитель-учень*, що виникає в ситуації навчання в університеті, так і відношення *вчитель-учень*, що виникає за посередництвом писаного тексту, причому в другому випадку це відношення є особливо чітке й очевидне. Навчання філософії в університеті стирає натомість великою мірою цей специфічний характер уз між учнем і вчителем, не даючи розпізнати ні істинної мети навчання, ні самої суті філософії.

Проте, наскільки визначення того, чим є навчання філософії (особливо ж визначення предмета цього навчання) не ставить серйозніших проблем, настільки з'ясування чим є у випадку навчання філософії результат процесу навчання, а відтак певна стала диспозиція, яку учень набуває завдяки участі у цьому процесі, здається проблематичним.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

Дійсно, важко заперечити, що процес навчання веде до запам'ятовування учнем тих змістів, що їх прагне переказати вчитель, однак, беручи до уваги процес забування попереднього знання і заміни його новим, тобто процес постійних змін у структурі знання, відповідь, що результати дидактичного впливу вчителя-філософа – це визначене передане ним знання, слід визнати незадовільною. Якби метою навчання справді було ознайомлення з деякими поглядами деяких філософів (адже про докладне знання з огляду на часове обмеження, притаманне філософським студіям, не може бути мови), тоді слід стверджувати, що ця мета досягається в дуже обмеженому обсязі і, що результати навчання філософії є нетривкі, навіть у тих студентів, які в майбутньому будуть професійними філософами. Знання, яке вони тоді здобудуть завдяки самостійним студіям і завдяки власним роздумам, дуже швидко переросте і замінить те, що вони здобули завдяки зусиллям учителя, будучи й почувачучись студентами філософії. Таким чином не здається, що конкретне знання – це найважливіша мета навчання філософії. Оминаючи той факт, що це знання, з погляду того, хто вчиться, може мати дуже різну цінність, тобто може різною мірою наближати його до розуміння проблем, які він прагне зрозуміти, істотною тут є не співмірність цього знання і у відношенні до цілокупності знання, яке до цієї пори нагромадили філософи, і у відношенні до того, чи учень може пізнати, і без сумніву пізнає у майбутньому.

Друга, набагато суттєвіша причина, через яку конкретне знання не можна вважати метою навчання філософії, є факт, що знання, яке переказує вчитель філософії, не є знанням, що його він прагне здобути поза дидактичним процесом, себто не як учитель філософії, а власне як філософ. Таким чином, необхідно розрізнити знання про філософію та філософське знання про світ. Лише те перше може бути змістом дидактичного процесу, натомість друге, як результат особистого зусилля філософа з метою вирішення певних проблем, не повинно і загалом не може бути включене у цей процес як його зміст. Навіть якщо той, хто навчає філософії, інформує про результати власних пошуків, тоді власне філософське знання про світ передає як знання про філософію, якою займається особисто, тобто дозволяє студентам трактувати її нарівні з філософським знанням про світ інших філософів.

Це не означає, що мета всіх студентів філософії, ні навіть їх більшості – знання про те, що думали інші філософи. Напевно не викликає сумніву, що як студенти філософії, так і філософи більшу вагу надають філософському знанню про світ, а знання про філософію виникає як результат різних відповідей, що їх дають філософи на питання, які з'являються під час аналізу дійсності. Звідси випливає, що філософське знання про світ є слідством особистих пошуків філософа і може бути набуто лише цим шляхом. Через специфіку філософії ці пошуки кожен філософ проводить на самоті, а можлива філософська дискусія має за мету ідентифікувати слабкі пункти цього знання, а не його збагачення. Вирішувати, чи якийсь із запропонованих тими чи іншими філософами поглядів слід визнати істинним, чи необхідно шукати власних вирішень, і філософ, і студент філософії мусять розпочати самостійно. Говорити про передання знання про світ, яке мали на думці стародавні філософи, називаючи філософію любов'ю до мудрості, містить таким чином внутрішню суперечність, з чого випливає, що студент набув самостійно знання, якого не набув самостійно.

Філософське знання про світ, залишаючись над-метою студіювання філософії, лежить таким чином, поза процесом її навчання, і, хоча цей процес не може бути у відношенні до неї байдужим, себто мусить керуватися в бік уможливлення студентові здобуття цього знання, та все-таки, це знання не міститься у безпосередньому зв'язку між учнем і вчителем. У дидактичному процесі на перший план висовується детальне знання про погляди різних філософів, але, як уже згадувалось, це знання не є метою самою в собі, а має вести до мети. Чи справді доведе – залежить лише від учня. Однак,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

належить усвідомити також, що детальне знання про філософію не веде до цієї мети безпосередньо, а єдино спрямовує активність учня таким чином, щоб він міг прагнути до мети самостійно після закінчення дидактичного процесу.

Необхідним видається також розрізняти дидактичний процес у точному значенні цього слова від дидактичного процесу у значенні загальному. Перший із них обмежується єдино до безпосереднього зв'язку *вчитель-учень*, як у випадку безпосереднього контакту під час університетських студій, і контактів за посередництвом писаного тексту. Дидактичним процесом у загальному значенні, натомість можна вважати усілякі взаємодії (впливи): як навмисні, так і ненавмисні, — які збагачують або модифікують знання про філософію того, хто вчиться.

Проте затримаємося ще на хвилю біля проблеми мудрості і поміркуймо, чи навчання філософії справді може довести до цієї мудрості і, — якщо так, — то чи саме навчання філософії можна окреслити, керуючись традиційною дефініцією, навчанням мудрості. Поточний мовний звичай, а також звичайна інтуїція дозволяють говорити про когось, що є мудрим, що мудрим не є, або, що став мудрим внаслідок певного досвіду, проте рідко можна почути твердження, що хтось когось мудрості навчив. Відтак, керуючись цією поточною, до-філософською інтуїцією, можна висунути тезу, що людина може бути мудра або сама по собі, або також може набути мудрості під впливом певних переживань (а тому, в принципі, — випадково).

Адже в кінці-кінців кожен із нас має якесь знання про світ і досвід у здоланні труднощів, і це власне доводить, що знання здобує випадковим і не запланованим чином, виявляється часто таким же вартісним, як те, чого довідуємося через книги від людей, які вважаються професійними вчителями. Зрештою, навіть самі книжки рідко з'являються з думкою про передання мудрості автора іншим, але ця мудрість (наскільки вочевидь, існує), міститься в них ніби мимохідь, кажучи метафорично, є ніби продуктом побічним, що виник під час реалізації зовсім інших цілей. Цей факт поєднує знання книжкове зі знанням про світ, яке ми здобуваємо у безпосередніх міжлюдських контактах, у яких переважно важко дошукуватися фактів, що чинять вони осіб, які беруть у них участь, мудрішими. Допомога вчителя, з яким студент має безпосередній контакт, вочевидь є, або може бути, набагато ціннішою з огляду на факт, що завдяки такій допомозі студент отримує можливість уникати помилок і хибних поглядів, а також не витрачає стільки часу та зусилля на знаходження власного інтелектуального шляху у філософії, скільки міг би витратити, коли б до усіх висновків мусив доходити самостійно на підставі прочитаних тестів.

Проте, філософії у сенсі особливого роду мудрості, навчають не тільки філософи, а до певної міри також учителі інших дисциплін, представники точних наук, наук природничих або гуманітарних. Адже будь-яке знання про світ, оскільки воно постає як ґрунтовне і доведене, тобто вважається тим, хто його здобув, елементом, що уможливорює побудову найзагальнішої орієнтації у світі, може вважатися — якщо й не знанням у точному значенні цього слова — то з упевненістю таким, що сильно спричинює усвідомлення того, про що говорить філософія.

Нарешті слід задати найважливіше, як здається, питання: що по-суті справи ми розумітимемо під філософуванням, та що мали на думці стародавні філософи, говорячи про любов до мудрості. Здається ясным, що кожен філософ, зацікавлений передусім пошуками знання про світ та відповіді на питання *як є?* Проте така постановка питання була задовільною лише у часи, в яких вперше сформульовано традиційне окреслення філософії і коли філософія займалася дослідженням предметів, якими зараз займаються окремі науки. У наш час, в епоху все далі й далі поглиблюваної спеціалізації, що не оминула також самої філософії, з'являється проблема відмежування того, що є філософією, від того, що нею не є. Ця проблема веде до одного з найбільш клопітливих

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

питань, з якими змагаються філософи, а саме: до проблеми формулювання визначення самої філософії.

Цього питання можна уникнути, займаючи позицію Карла Поппера, який заперечує погляд, що дефініції наближають нас до розуміння того, що ми прагнемо визначити. Тоді можна висунути тезу, що для того, аби займатись філософією, необов'язково ламати собі голову над окресленням її дефініції. Говорячи найпростіше, філософія – це все те, чим займаються філософи, подібно як математика – це все те, чим займаються математики, а фізика – те, чим займаються фізики. Незважаючи на те, що всі наукові дисципліни у певному сенсі шукають відповіді на питання: *як є?* – однак кожна під питанням *як є* розуміє щось інше, тобто певну множину детальних питань, на які намагаються відповісти науковці, що займаються даною дисципліною.

Розпад філософії на окремі розділи, які часто мають між собою небагато спільного, всупереч поверховому враженню, не ускладнюють, а полегшують знаходження відповіді на питання, чим є філософія. Вона є, як я згадував, усім тим, що філософією називають філософи, а філософуванням можна назвати кожен вид інтелектуальної діяльності, що її проявляє той, хто розв'язує проблеми філософії. Поділ наук, що його ми спостерігаємо в університеті, є натомість штучним поділом. Адже ті чи інші проблеми, які вважаються предметом математики, можуть такою ж мірою стати предметом зацікавлення філософів, фізиків чи біологів, що не означає, що філософи перестають бути філософами, фізики фізиками, біологи біологами.

Тому неможливо зрозуміти, в чому полягає філософування, аналізуючи сам його предмет (себто проблеми, що їх філософи намагаються розв'язати шляхом власне того, що називаємо *філософуванням*). Відтак маємо право висунути тезу, що оте філософування становить чинник, який по-суті не можна виокремити як самостійний складник філософії. Філософування є завжди чийось філософуванням і з певністю можна б знайти стільки відмінних філософувань, скільки на світі є філософів.

Існує дві основні умови, виконання яких необхідне для того, хто студіює філософію з метою наблизитись завдяки їй до мудрості. Першою з цих умов є присутність учителя, другою – предиспозиція до самостійного філософування, а відтак неможливість займатися нічим іншим крім філософії. Під «учителем» тут слід розуміти не лише викладача, з яким студент має справу в період університетських лекцій, але також учителя, який впливає на тих, хто вчиться філософії, через писаний текст.

Зараз належало б замислитись, якими рисами повинен бути наділений викладач, щоб уможливити студентові знаходження власного інтелектуального шляху не лише в негативному сенсі, себто поступаючи згідно старого принципу *передусім не зашкодити*, не знеохотити студентів займатися філософією, а представити філософію таку, якою вона є насправді. Здається, що окрім рис, які повинен мати кожен учитель, таких як доброзичливість, терпеливість, сердечність, поблажливність, педагогічне відчуття, чутливість і т.д., від учителя філософії як на рівні вищої школи, так і на рівні середньої, належало б вимагати кількох рис, що не мають значення для учителів інших предметів, наприклад, математики чи іноземної мови.

Ці особливі вимоги, що ставляться вчителів філософії, впливають із специфічного характеру філософії, що є не тільки теоретичною сферою, але й має певні аспекти, які можуть і повинні проектуватися на практичну поведінку людей, які нею займаються. Це вочевидь не означає, що *практичні аспекти* філософії у процесі навчання її перекреслюють значення теоретичних проблем. Однак здається, що тут потрібно чітко відрізнити ці ж практичні аспекти від проблем, у відношенні до яких слід зайняти лише інтелектуальну позицію. Це розрізнення має особливе значення, зокрема, для студентів-початківців і учнів середніх шкіл, у яких брак здібностей до поглядів, що містяться у філософських текстах, може спричинити втрату орієнтації у світі та потягнути за собою не

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

тільки розчарування у філософії та втрату довіри до неї, але й почуття повного хаосу та впевненість у недоцільності будь-яких зусиль зрозуміти що-небудь. Вчитель філософії повинен усвідомлювати, що на ньому лежить подвійна відповідальність: *по-перше*, за зміст текстів, знання яких він вимагає від студентів, а *по-друге*, – за позицію щодо принципів сприйняття світу, викликану переказуваними ним змістами.

У дидактичному процесі, спрямованому на ознайомлення студента з філософською думкою та мисленням, можна вирізнити навчання та учіння філософії. Насправді учіння в контексті того, що я сказав вище, не може відбуватися без навчання, що становить його підставу, однак те, що ми маємо на думці, говорячи про учіння філософії, охоплює значно більше, ніж саме переказування знання вчителем. Адже учіння закладає власну активність того, хто вчиться, зорієнтовану на задоволення його інтелектуальних потреб, а навчання можна з цієї точки зору потрактувати як деяку пропозицію учневі від вчителя, яку цей же учень може прийняти дуже по-різному. Може потрактувати її, хоч і в мало елегантний, зате поширений спосіб: як обов'язковий матеріал, який треба здати на екзамені. Може некритично прийняти все, що каже вчитель, виходячи з передумови, що авторитет учителя вимагає засвоєння всього переказуваного ним знання. Може врешті, що трапляється відносно рідше та все-таки здається найбільш доцільним, – зосередитись лише на тих елементах переказу вчителя, які виявляються йому найцікавішими (найбільшою мірою задовольняють інтелектуальні потреби студента), а далі – зав'язати з учителем діалог, що полягає в інформуванні його про те, які елементи переказуваного знання доцільні з точки зору учня.

Таким чином, учіння, якщо має вести до мети дидактичного процесу у філософії, мусить бути вибіркоким, скерованим на конкретні потреби, що з'явилися у даний момент у студента. Я усвідомлюю вочевидь, що так сформульований постулат суперечить факту, що вчитель змушений спрямовувати свій переказ одночасно великій кількості студентів і є неможливим, щоб одночасно задовольнив потреби їх усіх. Виходом з цієї ситуації є перенесення центру ваги з зусилля вчителя на зусилля студента, який може отримати лише деякі загальні вказівки, що дозволяють йому самостійно знаходити відповіді на питання, що з'являються піч час студій. Ця проблема має більше практичну природу, ніж теоретичну, і на вищих рівнях навчання, наприклад, на рівні аспірантури, може взагалі не з'явитись. Проте для студентів, що знаходяться на нижчих рівнях навчання, це є реальна проблема, і в деяких випадках може деформувати, а можливо навіть цілковито викривляти образ того, чим філософія є тоді, коли контакт із нею відбувається не за посередництва вчителя, а шляхом розв'язування певних проблем, які відчуваються як проблеми власні.

Повертаючись однак до проблеми примушування студентів опанувати окреслене знання, яке вчитель вважає важливим, треба підкреслити, що такий примус веде до наслідків, загалом відмінних від тих, що були задумані. Студент справді опановує визначені партії матеріалу, але одразу після здачі екзамену з приємністю їх забуває, виходячи з передумови, що це знання не є його знанням. Воно було йому в певному сенсі нав'язане насильно, і як такий особливий акт *філософського насильства*, – природно відкидається. Дещо менш трагічною виглядає ситуація з базовим знанням, що становить скелет, в якому студент вмщатиме власні інтелектуальні здобутки, натомість більш специфічне знання, важливість якого помічає лише вчитель – немилосердно викидається з пам'яті.

Тут був би бажаним консенсус між зацікавленнями студента чи групи студентів та намірами і уподобаннями вчителя. Цей консенсус між тим, що студент мусить знати, й тим, що хотів би знати, є особливо важливим саме у філософії, оскільки вона – це єдина царина, в опануванні якої однаково вагому роль відіграє і докладність мислення,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

набута шляхом навчання-учіння, і філософська особистість, і стиль культивування філософії.

У спробі відповісти на питання, чи можна навчити філософії, корисним може виявитися, беззаперечно, порівнювання дидактичного процесу у філософії з дидактичним процесом, з яким маємо справу у випадку інших предметів, таких як математика, біологія, історія чи іноземні мови. Метою навчання іноземної мови, принаймні у випадку дорослих осіб, є отримання здатності справно знаходити порозуміння, послуговуючись цією мовою, причому під іноземною мовою загалом розуміється мова повсякденна, що уможливило вираження змістів, пов'язаних із ситуаціями, що найчастіше трапляються. Опанування саме цією повсякденною мовою становить підставу, з якої можна розпочати навчання спеціалізованих мов.

Таким чином, як опанування іноземною мовою, так і опанування основами філософії, є певною диспозицією – знання іноземної мови, це здатність говорити цією мовою, подібно як *знання* філософії, це здатність самотійно спілкуватися з філософським текстом. Однак у той час, коли у випадку дидактики іноземних мов, ми можемо говорити про певний кінцевий стан дидактичного процесу, себто про бездоганне опанування даною мовою, про стан, у якому подальший розвиток здатності послуговуватися нею стає позбавленим сенсу, то у випадку філософії такий стан ніколи не досягається. На противагу дидактиці іноземних мов, навчання філософії є, таким чином, процесом відкритим.

Наступна суттєва відмінність полягає у тому, що іноземна мова не дає нам жодного знання про світ і є лише знаряддям, що уможливило здобуття цього знання. Можна також дискутувати, чи навчання філософії у сенсі виховання здатності філософування веде до здобуття якогось знання саме по собі, себто, чи те, що той, хто вчиться, здобуває завдяки участі у процесі навчання, є знанням про щось інше, ніж тільки про предмет, якого навчають. Та й у процесі навчання іноземної мови в кінці-кінців учень також здобуває певне знання про цю мову, однак це знання, незважаючи на те, що полегшує користування як цією мовою, так і іншими (в тому числі – рідною), є подібно до філософії лише засобом, що уможливило набування здатності практичного використання цієї мови. Проте навчання філософії, беззаперечно, значно більшою мірою сприяє розумінню дійсності (а не лише розуміння знання про філософію), ніж навчання іноземним мовам. Тут ми мали б справу лише з різницею рівня.

Як учитель іноземної мови, так і вчитель філософії повсякчас стикаються з необхідністю подолання наявних навичок учня, з якими той розпочинає процес учіння. В навчанні іноземній мові суттєву перешкоду становить вплив рідної мови, яка в міру здобування мовних вмінь учнем редукується. Вчитель філософії мусить подолати натомість схильності до повсякденного, до-філософського мислення, що його той, хто вчиться філософії, несвідомо переносить на змісти, переказувані йому вчителем.

З факту, що навчання філософії, це відкритий процес, а навчання іноземних мов – закритий, для дидактичного процесу випливають надзвичайно важливі наслідки. Вчитель філософії не може орієнтуватися на досягнення конкретної поставленої мети, а відтак поняття дидактичного процесу має для нього зовсім інший вимір, ніж для учителя іноземних мов. У дидактиці іноземної мови весь процес навчання можна поділити на певні етапи, а єдина проблема, яку у зв'язку з цими етапами слід подолати, це встановлення їх оптимальної черговості. Вчитель філософії також робить поділ матеріалу, який прагне переказати, на певні відрізки, проте принципова трудність полягає не у послідовності цих відрізків, а в їх виборі з широкої філософської літератури.

Таким чином, остаточна відповідь на питання, чи можна навчити філософії, як видається, є однаково важливою і для того, хто навчає, і для того, хто вчиться.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ

Однаково, як студент, так і вчитель – прагнуть до однієї і тієї ж мети. Однак кожен із них прямує до цієї мети іншим шляхом, а також стартує з цілковито відмінного вихідного пункту. Обидва прагнуть передусім ефективного філософування, підставою якого є знання окремих галузей філософії. Для обох дидактичний процес має етичний аспект. У випадку вчителя – відповідальність за розвиток студента, у випадку студента – відповідальність за час і зусилля вчителя, а також матеріальні витрати, пов'язані з дидактичним процесом (утилітарний аспект, пов'язаний з потребою розв'язувати конкретні проблеми філософії).