

Облова Л.А.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ОСНОВАНИЯ УЧИТЕЛЬСТВА. УЧИТЕЛЬСТВО МЕТАФИЗИКЕ

Вокруг возможности преподавания метафизики крутится много разногласий. Одни утверждают невозможность изложения метафизики в академической среде и отбрасывают подлинность как несерьезный предмет, другие воспринимают ее как химеру и, оставляя ради развлечения, все равно относятся к абсолютности праздно. Автор статьи рассуждает о сущности преподавания вообще и показывает, что более верно говорить как об особенностях, так и о необходимости учительства безусловности.

Ключевые слова: *учительство, учительство метафизике, вопрошание.*

Наша современность, так же как и любая другая современность, обременена стремлением сформировать разумное поколение. В связи с этим постоянно возникают новые педагогические методики, образовательные программы, учебные планы и т.п., которые обязательно будут называть предыдущие способы обучения и воспитания человека стереотипными, неработающими, непродуктивными. Выходит, каждая внедренная программа работает только на одно-два поколения, а дальше приходит в упадок. Значит, всякая исчезающая педагогика не учитывает то, что невозможно обойти и без чего не обходится ни один человек.

Набирающая сегодня темп «философия детям», будучи еще одной попыткой педагогики на самообновление, претендует на учет всеобщего в прочтении ребенка. Предлагая заменить стандартную программу своей, М.Липман [5] опирается на изначальную способность человека вопрошать и призывает учителя к самоотречению. Соответственно, ребенку в качестве обретения когнитивного навыка предлагается не укоренивший себя в истории педагогики опрос, а возможность «говорить вопросами». Мысль славная. Вопрошание событийно. Сообщенное человеку безусловно, не предполагает трансляции из «головы в голову», так как есть со-гласно. Открывается возможность, обучая, не заставляя думать. Ведь, учась, дети без «натаскивания» сами соглашаются думать. Но кроме вопрошания человек есть сообща и в смерти. Именно смерть (бессмертие) – главный вопрос (со-гласие) человека. Или обращение, возникающее непреднамеренно. Возникает вопрос: «философия детям» собирается формировать будущность на основании главного вопрошания или умышленно пожалеет детей и умолчит о главном, ограничиваясь использованием «невольной» сущности философии?

В связи со сказанным обозначается необходимость рассуждать о странной возможности преподавания философии, не упуская из виду труда понимания учительства как учительства.

О необходимости перейти к новому педагогическому мышлению или мышлению, опирающемуся на философствование, сегодня говорит не только М.Липман и его

последователи, но и отечественная мысль. Посмотрите работу Вл. Возняка [1]. Привлекает в работе упомянутых исследователей долг учителя внушать не страх, как принято, а уважение. Обозначенные мыслители делают ставку на свободу и оказывают сопротивление принуждению. Отказывая в доминанте учителю, они выбирают «пряник». Но настораживает больше. Например, в «философии детям» подспудное представление философии караваем, от которого можно оторвать краюху и отдать детям. Можно ли отказать «готовому знанию» опираясь на готовое основание? В размышлениях Вл. Возняка наполненность «рассеянным блужданием» в представлении меры разумности, т.е. нерешительность взять обузу «толчка» на себя и быть проводником философствующему. Можно ли учительствовать, не занимая положенной должности? Не будучи учителем как таковым?

Учительство суть противостоит предоставленности жить собственной жизнью. Когда Конфуций говорил о великой роли Учителя [4], великое Дао призывало жить самостоятельно и устранять ученость [2]. Этот момент и до сегодня служит трудностью в организации процесса обучения. С одной стороны, ученик – не только «Буратино», но прежде всего уникальность. Значит, у него есть предназначение. Нечто «под него» сделанное. И он мыслит сам. С другой стороны, ученик в собственной инерции рассредоточен и еще не «пережил» «особый случай сознания».

Как не покуситься на то, чем изначально ведает каждый лично, и одновременно взять на себя ответственность структурировать рассеянное? Способ удержаться на перекрестке сингулярности и режима – особенное дело (скорее вопрос), которое и можно назвать учительством. Учителя, находясь на грани регламента и «горячего желания божественных дел» (Дж.Бруно), сами не в праве ни застыть в заурядности, предавшись исторической традиции, ни до конца расслабиться, уйдя в потусторонность. Стоит уклониться в сторону бессмертной мечты или погрузнуть в наставлениях, как от подлинного учительства и след простыл. Надо будет или все начинать заново, жестко отбрасывая то, что люди уже умеют, или попросту долдонить.

Момент назидания – самый язвительный в учительстве. Скажем, у-язвляющий учительство. Он ярок в ситуации учения манерам. Откройте «Разговоры запросто» Эразма и присмотритесь к внушениям его наставника [7]. Помилуйте от таких учителей. Наставив массу запретов, «учитель манер» думает за ученика и запросто душит любой импульс ребенка «от себя». Ученик такого наставника неизбежно в проигрыше. Исполняя предложенное, дите рискует упокоить душевное младенчество и стать фирменным ловкачом духа. Ученик оказывается в ловушке: послушав «учителя манер», он гробит душу, послушавшись – предаст дело учителя и разрушает душу «педагогике выделки», лишаясь образования (оставаясь необразованным).

Настойчив в назиданиях тот, кто держится на приоритете первого шага. Пусть ученик несется как Ахиллес, ему никогда не догнать ползущего как черепаха учителя. Закрепив за собой право больше пережитого и изведенного, учитель занимает позицию судьи и, расположив ученика на скамье подсудимых, затемняет его предназначение. При этом не понимает, что руководствуясь порядком времени, лишает свободы все то, что относится к грядущему. Постоянным напоминанием ученику о положении «щенка» учитель неразумно гасит пыл своего подопечного. Преграждая движение мысли, наставник не только демонстрирует «ветхость» и «дремучесть» своего положения и

тормозит «редкое» и «открытое». Но еще нарушает Закон бытия. Будучи невежей, учит манерам. Ну и куда можно продвинуться под руководством отсталого?

Назидание – совет подражать. Исходя из «пафоса дистанции» (Ф.Ницше), учитель вынужден, по правилам игры, смотреть свысока. Ученик, соответственно, подыгрывая, смотрит вкрадчиво. Так сохраняются позиции, при которых ученику выставлена цель, где таковой является сам учитель (преподносимое учительство). Известная поочередность не нарушается. Опять стоит задуматься: а где же место назначенному каждому без учителя? Смотрящим друг на друга учителю и ученику незачем всматриваться в себя. Натур-философия получается. Один «употребляет» другого.

Современное педагогическое мышление улавливает, что учить манерам – значит «употреблять» другого, и справедливо избавляется от выделки воспитания. Педагогическая новация смело говорит нет фабрикациям души. Поэтому сегодня воспитывается не манерный человек, а думающий произвольно – без ужимок. Только давайте вспомним Вагнера, который в произволе субъективной ненасытности мучил Фауста вопросами. И сколько учитель не сообщал ученику о том, что знание и есть вопрошание, тот не мог угомониться. Бесцеремонно напрашивался на расспросы.

Другая крайность учительства таится в произволе. Оставив ученика на произвол судьбы, учитель, увы, не спровоцирует выработку мнения, но лишит его опоры. Отдавшись во власть «отсутствия принуждений», ученик сразу оказывается в опасности «дурной бесконечности». Руководствуясь исключительно собственным (как таковым без Другого), ученик безотчетно вязнет в самовольном повторении однажды допущенной ошибки и духовно погибает в ее необузданном росте. Без отправленного учителем «обряда» ребенок не приучен извлекать уроки, поэтому не избавляется от присущей себе слабости – не крепнет мыслью.

Не предполагая невольной (без нас происходящей) остановки, предоставленный себе ученик попусту растрачивается. Учитель своей службой обязывает к последовательности и делу. Он устанавливает пределы, которые выглядят как сроки, чем запрещает работать через пень-колоду. Неисполнительность и несостоятельность четко понятна в момент, когда ученик не вписывается в отведенное для дела время. Значит, предавшись стихийности, посвятил его себе, а не должному. К тому же неисполнение влечет по себе наказание. Без учительских пределов ученик наполняется возможностью жить ради себя, делая все кое-как, и питается безнаказанностью. Скажем, упорядоченность подменяет непорядочностью. Безусловная ценность момента «надо» перечеркивается.

«Выброшенные на улицу» ученики неизбежно отрываются от структурирующих органов и чувствуют себя началом. В своей оставленности, они, помимо понятой неделимости вечности, возвеличивают самость и всего желают «без очереди». Не испытывая себя «ожиданиями», ученики без учителей опережают события и вместо становления «человеком в самобытии» (К.Ясперс) попадают на крючок «хватки». Им надо все и сразу. Отсутствие расстояний при «быстрой задержке» может и уберегает от умственного оупения, но исключает «касание» (переживание, концентрацию). Поэтому формирует абсурд, который проявляется как несдержанность, фамильярность, революционное настроение.

Опять, современная педагогика не разрешает ребенку метаться и создает ему возможность быть произвольным в рамках. В текстах. Только тексты эти предложенные, заранее отработанные. Поэтому суть хоть и содержат «земной интерес» – все равно «пергаменты». То есть это не произвольные, а подходящие «ограничения». Они служат отправными точками для философствования и угнетают предназначение «приоритетом первого шага». Преодолевая принцип традиционной педагогики «учитель – нападает, ученик – обороняется» (А.Изгоев), в результате чего формируется человек, стремящийся получить высокий бал малым трудом [3], современная педагогика, внешне отпуская ученика на свободу с целью открыть талант, все же неволит.

Внешне успешное предприятие учению самостоятельности в мышлении в принципе безуспешно. «Философия детям», хоть и призывает забыть о манерах и свободно двигаться в тексте, исключает момент непротиворечивости просвещения. Ограничивать уже ограниченного – промах. Подсунутые тексты, пусть и ненавязчиво, вырабатывают новую манеру поведения. А значит, требуют инновационного, доселе неведомого подражания. Скажем, небывалой подделки в будущем. А Владимир Степанович, боясь навязаться, оскорбить непосредственность детства, заботится о целостном воспитании. При этом неприметно воспитывает «невинного» или «ненаглядного» человека. Строго избавившись от морализаторства, учитель однажды не посмеет сделать замечание и перестанет замечать недостатки ученика. Он ему все разрешит. Грядет будущее святых или посторонних (неприкосновенных)?

Самостоятельность в мысли требует определенной манеры. В ней работает простота и матричность (источник) «момента надо». Но, одновременно, эта манера не становится своей, частной. Ее невозможно присвоить и использовать по случаю. «Матрица» мысли не дается сама собой. В мысли нельзя быть ни чопорным, ни чуждым. Непричастность или окончательность - не здесь. Необходимость самостоять в мысли неизбежно возобновляется при по-мощи и никогда не сбывается. Самостоятельность и постоянна, и требует воздействия. Человек в мысли – вечный ученик, где учитель – сама мысль.

Чтобы не окунаться в крайность произвола, запретим себе думать о том, что среди людей нет учителя самостояния в мысли. Философии можно учиться. Но только не у людей, а у человека под руководством мысли. Есть существо, назначенное быть мыслью. Это не тело-без-органов, не дух, а осознающий необходимость себя человек. Это учитель, понимающий не то, что без него мир рухнет в преисподнюю (хотя так и будет в его отсутствие), а осмысляющий структуру, держащую человека человеком. Есть тот, кто постоянно учится и испытывает уроки свободы. Он и есть учителем философии.

Преподавание философии, в основании которой то, что от нас не зависит и чему мы должны освободить место (М.Мамардашвили), не отличается от преподавания любой дисциплины, а отличает учителя философии от всех учителей своей службой. Преподавать свободу - значит осознавать всю сложность крошечного одиночества каждого заброшенного в мир и осторожно наставлять остановку (*ἔλοχί*), предел (конечную цель), смысл [6]. О предмете философии есть смысл усиленно просить, то есть действовать усилием просьбы (при-звания), ожидая вспышки понимания, и без толку переносить (передавать) ее из одного человека в другого, уверяя в понятном.

Преподавание метафизики, которая есть «первой философией» (Аристотель), отличает учителя безусловности от преподавателей любой философской дисциплины. Преподавать свободу свободы можно в особом прощении. В покаянии. Повинившись. То есть каюсь. Учитель метафизики – это тот, который распят на признании себя мыслью и осознании неделимости абсолютности. Он испытывает причастие к невидимому и обречен во-просить о происходящем. То есть метафизик всегда будет пре-бывать в постоянном прощении и двигаться просьбой (призванием).

Метафизика не излагается (тракуется), а исповедуется. Поэтому учитель метафизики призван «идти по кругу» (обращаться) и «действительно произойти». Он нацелен не упразднением слабости, а «речью» (призывом) силы. Основание исповедания не грех, но совершенство. Поэтому опыт метафизика (акты признаний) не суммируется, а многообразно просвещает собой (знаменует признание). Урок метафизики не блещет внешним лоском – все еще не ясен, но есть «по форме».

Протокольность превращает преподавание метафизики в догматику и выносит предмет «первой философии» за облака. Длится не определенное количество часов, а всегда (щедро), уроки метафизики берегут (длят) человека как такового. Снимают его «химерность» и обращают к действительному. Они не могут быть задуманными (склеенными) в своем проведении, поэтому происходят неожиданно и выглядят нелепо. При этом неожиданность – предел метафизика. Исполненные внезапности ученики не примеряют себя на то, что говорит учитель, а чувствуют беспрецедентное (Другое) и нежелание примыкать к чему-то, быть как кто-то, но ценность быть другим.

То, что уроки метафизики происходят неожиданно и не укладываются в сроки, не значит, что учитель может не готовиться к их проведению и не переживать за их проведение. Только готовность метафизика особенная (другая). Она обязательна, так как иначе свобода свободы подменит себя стихийность и обрушится потоком растления. Учитель будет гнусавить, а ученики будут присутствовать ради регистрации (при нужде). Метафизик должен знать практически все случившиеся попытки человека мыслить свободу, чтобы не разрешить самоопределяющемуся ученику повторить уже созданное. Не почти все, а каждый свободный урок человечества. Метафизик не ищет правильных ответов на поставленные вопросы, а требует самостоятельности в мысли. Поэтому поступает разумно – исходит не из созданных под ситуацию текстов, а из *существующих условий возможности создания мыслью текста*. Из случая, действия, призыва (со-общения, со-бытия) мысли. И запрещает случившемуся вмешиваться в происходящее.

Когда ученику дают «живой текст», подразумевая при этом текст наполненный насущной проблемой, ребенок, будучи в нем, проникается поставленной проблемой, но не испытывает жизнь произведения. Так частное (грех) возвышается над всеобщим (событийным). По-своему переживая «текст с проблемой» и рождая (попросту найдя) вопрос, ученик не дает себе отчет в том, что текст от переживаний не рушится. Разрешенные проблемы (снятые грехи) не устраняют формы, которая содержит проблему. Когда рушатся поставленные в текстах задачи, тексты остаются в целостности и сохранности. Поэтому и продолжают таить в себе заданный вопрос. Но в «философии детям» при разрешении проблемы отпадает и текст. Он отбрасывается как отработанный. Ребенок решает проблему «у-потребляя текст». Присваивая разрешение. Действуя только

для себя одного – ради насыщения. В таких текстах обращение подменяется процессом обмена, приучающим к употреблению. В них каждый научится воевать за себя и обходить исповедание.

«Текст с жизненной ситуацией» – не живой. Но такой, который унифицирует. Причем плавно и ненавязчиво. Живые тексты не содержат проблем, а исполнены «просьбы». Скажем, полны беспроблемности, ненужности, неловкости и безысходности. Они не создаются специально, но и не из прихоти, а по происшествию мысли. Поэтому, требуя тщательности и внимания, не утомляют и не морочат ученика. Своим случаем они беспрепятственно открыты непредсказуемому пониманию и просвещают обязательным и сразу внезапным вопросом.

Живой текст – все еще не испытан и основывается на условиях, на которых совершается могущество испытания. Когда появляется возможность понять себя могущим испытывать, тогда случается небывалое, хоть случившееся выглядит бывало. Могущество испытания совершается без-условно и есть вовсе не педагогическим приспособлением. Педагогика как таковая суть основывается на принуждении. Ее основания не свободны – зависимы, поэтому педагогические действия неумолимо грешны (привычны). В каждом новшестве они неизбежно детерминирует ученика, время от времени впадая во вседозволенность.

Истинная последовательность вопрошания заключает собой необходимость принятия того, что не ученик ищет вопрос (учится вопрошать) в данном ему пространстве, а вопрос определяет сигнал ученика в пространство (присутствие), назначая его человеком. Вопрошание безусловно, и человек уже умеет самоопределяться его посредством. Уродство вопрошания (опрос, расспрос, допрос, выпрашивание...) исходит из самого коммерческого «со-стояния» педагогики, вынуждающего манипулировать изначальной познавательной способностью человека. Если «философия детям» - прощение за нанесенный неудачами педагогики удар человечеству, тогда стоит обождать. Будучи открытием, «философствующая педагогика» может перестроить настроение учительства в своем основании. Если это очередной эксперимент на поприще былого воспитания и образования, тогда всем по совести и неминуемы «разборки».

Уже испытанная свобода – опытна (корыстна) и не может быть уроком метафизики. Учителю метафизики приходится много работать (переживать тексты) с целью не повториться, не сослаться на то, что было, и удержать уникальность. Участь метафизике, ученик должен всё переживать впервые, сам, навсегда, весь и необратимо. При этом давая себе отчет в том, что он не один. Что все происходит не ради него, а неизвестно ради чего. И есть тот, кому важен неповторимый (неопытный) опыт, так как он сам не ушлый. С кем можно беспрепятственно отдаться божественному (возможности силы созидания, а не созданного), так как он сам бескорыстен. Кто вовремя остановит реактивность пыла и не позволит, испустив дух в переживании (творении) абсолютности, взлететь в невиданные дали. Лимит порыва – не обрезание мысли, а функция Другого. Учитель своим присутствием не затрудняет движение свободного, а задает настроение ритма, пульса, последья, уберегая от превратности. Метафизик уговаривает создавать (состоять), а не тешится созданным (сбывшимся). Двигает исповеданием, а не радостью избавления от греха. Грех непреодолим, но может преодолеваться на основании безусловности.

То, что метафизику запрещено «брать пример», – не значит, что он отбрасывает наработанное людьми до него (созданное) и для него не существует идеала. Учитель метафизики не отбрасывает, наоборот – всех принимает, не имея критерия различия негодности в неповторимых опытах. То есть имея критерием различия свободных – присутствие неповторимости, не ограничивающей сказанным, а создающей условия говорения. Каждая самостоятельная попытка говорит (обращается). Все еще не сказана. Она есть безотносительно к любой существующей и все же «сообща». Все «самостояния» нацелены на будущее, неведомое, поэтому лучшей среди них нет, так как все событийны. Всё самостоятельное одинаково «свыше»: необходимо и многообразно.

Невозможность взять пример обусловлена одинаковой необходимостью и, соответственно, несравненностью каждого в работе «первой философии». Отношение к метафизическому находится в постоянном переходе (мгновении). Оно не может быть прежним. Поэтому всегда будет. Это обуславливает сам момент непротиворечивости собственно метафизики.

Смысл безусловности – в познании мгновения. Того, чего без безусловности нет, но в чем самоосновное не задерживается. Пример без безусловности – иллюзия. Чтобы стать настоящим примером, надо быть самому себе основанием. Невозможно выделиться или запустить себя в мысль вне фундаментальности. Так же в любом примере уже нет безусловности, и он уныл (статичен). Обращение к примерам уязвляет и сопровождается «переглядыванием» или ухмылкой. Метафизику пример и важен, так как «примерное» нельзя упускать, и одновременно все, к чему «приближаешься», мешает. Поэтому «образцовое» во избежание имитаций рекомендуется отчуждать. При этом самому быть неотчужденным.

Учитель метафизики не ссылается на пережитое кем-то и не знает за другого. Так же сам не примеряется на подлинность и не возносится. Но идеал у метафизика есть. Это бытийствующее повторение (разумная бесконечность), заключающее собой невозможность найти хоть что-нибудь похожее на уже существующего человека. Любой человек независимо от времени, в котором живет и от пространства, в котором пребывает, похож на самого себя – ему нет меры в мире. Повторяет «всё» (мгновение) бытие и человек все время, каждое мгновение, посылаем в мир не по своей воле, но держится собственным. То есть действует соответственно своему способу бытия. Учитель метафизики, будучи несравненным учеником метафизики, действуя по-человечески, в силе повториться в неповторимости. Задержаться в мгновении. И, удерживая «нечеловеческое», созидать свободного и корпеющего над свободой свободы ученика – будущего учителя метафизики.

То, что человеку нет меры в мире, не значит, что ему нет меры вообще. Мерой ему выступает его собственная неповторимость и невозможность повториться во времени (конечность). Его мера – личный приход туда, где человеку нет меры. И как он исчерпает свою «степень», зависит исключительно от него самого (проживет, как сумеет). Но в то же время от одного себя ничего не зависит, так как каждый не может разминуться с сущностью человека (конечностью). С тем, в чем человек есть сообща. Учитель метафизики не требует исполнить назначение достойно и не берет обузу «немощи» ученика на себя. Он не руководит другим, так как не знает, что ему надо, но всегда готов выслушать, вслушаться. Учитель метафизики только присутствует и все.

Не смотря на то, что метафизик ведомый совершенством, а не преодоленным грехом, он о подлинности конкретно ничего не знает. Никогда не видит безусловности воочию и всегда всматривается в себя. Учительство метафизики – возможность служения невозможному. Странная возможность. Ее нет, но ее надо свершить. Она – не имеющий аналогов допуск к тому, чему нет равных. К пространству, в котором человек постигает происходящее без рецепта и в одиночестве.

Учитель метафизики понимает, что осмысление назначения человека происходит уникально, но не приходит само собой, в готовом виде. То, что все настолько неповторимы, что сингулярное представляется обыденностью (добычей рождения), не значит, что конечная цель заурядно отдается и не требует быть заслуженной. Учитывая то, что понять личностное можно «вдруг», все же нельзя упускать необходимости бесконечного труда. Для постижения того, что открывается внезапно и переворачивает всю жизнь, надо много «пахать», а не сидеть «гостеприимно» на диване. Вот учитель «первой философии» и делает невозможное. Он тяжело трудится над тем, что выглядит ненужным, но есть исконно человеческой необходимостью. Толкая ученика от себя, метафизик побуждает его к мужественности усердного занятия и «отличного» деяния.

Учитель метафизики – проводник философствующего. Он условно та мера, которая есть в принципе, но которой нет конца в мире. Помогая постигать судьбу, метафизик не заботится побыстрее открыть глаза слепцу, узнав назначение ученика вместо ученика. Он не претендует занять «праздное место» и собой закрыть истинное, но исполняет роль стены, на которую временно можно опереться учащемуся в своих конечных стремлениях или стремительных кончинах к подлинному. Или перевала, минуя который можно услышать ритм вечности.

Метафизик – посланник в мир, по-вестующий миру о том, что происходящее похоже до неузнаваемости. Поэтому напрасно принуждать к повторению или ждать перемен. Метафизика не нянчится, но и не гонит на «улицу». Она предвидит оседлость, хоть и не заточает. Рекомендую ценить то, что происходит «здесь и сейчас» и, неизбежно проходя, меняется, метафизика не носится за дитятей, но и не оставляет в неопределенности. Чтобы состоялось обращение, нужна определенность (имя, положение). При этом метафизика не определенность. Она призывает служить тому, что всё отличает, укрепляя изначальную способность человека быть неповторимо или, попросту говоря, мочь различать.

Учитель метафизики не будет ограничивать ограниченного, предаваясь назиданиям. Так же не станет отпускать отпущенного, понимая, что это вульгаризирует. Не послушает совета неволить вырвавшегося или давать вырваться невольнику. Все, что вредит человеку, поскольку он человек, для метафизики под запретом. Метафизик не отпускает, не ограничивает. Он бездействует в отношении ученика. Поэтому, внимая, и отпускает, и ограничивает одновременно. Его действие исповедально, поэтому он ободряет невмешательством (защищая от вмешивающихся). Это не околпачивание, а дом с открытыми дверями.

Таким образом, учительство метафизике не обходится без учительства метафизики. Это учение всегда происходит в трудных, не выгодных условиях, и, требуя досуга, уносит из жизни комфорт. Готовы ли родители отнять у детей приволье ради выработки навыка превращать неопределенное в определенное. И готовы ли сами

родители не только занимать детей новациями педагогики, но и осознавать в момент их «занятости» как ценность попадания в ячейку граждан демократического общества, так же «непревращаемость» неопределенности в определение?

Литература:

1. *Возняк В.С.* Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема / Володимир Возняк. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка, 2008. – 357 с. – ISBN 978-966384-090-1.
2. *Дао де цзин* / [перевод и прим. Ян Хин-шуна]. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 144 с. – ISBN 978-5-395-00043-7.
3. *Изгоев А.С.* Об интеллигентной молодежи / Вехи [сборник статей о русской интеллигенции]. – СПб. : Азбука-Аттикус, Авалонъ, 2011. – 320 с. – ISBN 978-5-389-01399-5.
4. *Конфуций* Суждения и беседы / Конфуций: [перевод с кит. П. С. Попова]. – СПб. : Издательский Дом «азбука-классика», 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-91181-845-6.
5. *Липман М.* Рефлексивная модель практики образования [электронный ресурс] / М. Липман // Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>.
6. *Мамардашвили М.* Вильнюсские лекции по социальной философии (Опыт физической метафизики) / Мераб Мамардашвили – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 320 с. – ISBN 978-5-389-01571-5.
7. *Эразм Роттердамский* Разговоры запросто / Эразм Роттердамский: [перевод с лат. С. Маркиша]. – М. : Изд-во художественная литература, 1969. – 703 с.
8. *Ясперс К.* Духовная ситуация времени / Карл Ясперс Смысл и назначение истории: [перевод с нем.]. – М. : Изд-вл политической литературы, 1991. – 527 с. – ISBN 5-250-01357-0.

Annotation

Oblova L.A The teaching bases. Teaching to metaphysics. There are a lot of disagreements around possibility of teaching of metaphysics. Some of people confirm impossibility of a statement of metaphysics in the academic environment and reject authenticity as a frivolous subject. The other perceive it as a chimera and leaving for the sake of entertainment and all the same concern absoluteness idly. The author of article argues on essence of teaching in general and shows what more truly to speak both about feature and about necessity of a teaching of certainty.

Keywords: *a teaching, a teaching to metaphysics, asking.*