

Борисов Сергей Валентинович,
доцент кафедры философии Челябинского государственного
педагогического университета,
кандидат культурологии

ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

Образование – это особая сфера социокультурной практики, обеспечивающей передачу (трансляцию) культуры от поколения к поколению и выступающей как компонент становления личности. Культура нацелена на формирование человека, способного в своих действиях воплотить накопленный обществом опыт жизнедеятельности. В этом заключена ее сущность, этим определяется и ее структура. Культура формирует и специализирует деятельность человека. Данный аспект вопроса подробно рассматривал некогда исследователь В.А. Конев в статье «Культура и архитектура педагогического пространства» (12, 46-58).

Строго говоря, отмечает В.А. Конев, педагогической деятельностью вначале было мудрствование, которое выделяло в культуре самые сокровенные смыслы, самые значительные для сообщества ценности, самые важные утверждения. Сентенции, притчи, мифы и рассказы умудренных жизнью людей были квинтэссенцией культуры народа, к которой приобщались новые поколения, проходя в древнейших сообществах обряды инициации. Затем мудрствование превратилось в философию, которая обсуждала вечные вопросы человеческой жизни и конечные основания культуры, что было важно для понимания образа человека, но что не было непосредственно направлено на формирование человека по этому образу. И тогда возникла педагогика, которая поначалу означала просто сопровождение детей в школу, а уже потом сопровождение их в культуру. Мудрствование, которое некогда соединяло в себе и самосознание культуры и приобщение к ней, распалось на философию и педагогику, последнее привело к отделению непосредственной работы в культуре, непосредственной жизни в ее смыслах и ценностях от обучения ей. «Не настало ли время вновь соединить философию и педагогику?» – задается вопросом В.А. Конев (12, 48).

Приступая к анализу данного вопроса, отметим, что в привычном значении слова «образование» первая важная констатация состоит в том, что более старое понятие «естественного образования», как формирования внешних проявлений (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведения природы (например, «горообразование»), уже почти полностью отделились от нового понятия.

Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. Окончательная шлифовка этого понятия, стимулированного Гердером, закончилась в период «между Кантом и Гегелем» (Х.-Г. Гадамер).

Кант еще не употребляет слово «образование» именно в таком значении и в такой связи. Он говорит о «культуре» способностей (или «природных задатков»), которая в этом качестве представляет акт свободы действующего субъекта. Так, среди обязанностей по отношению к самому себе он называет также обязанность «не давать как бы покрываться ржавчиной» своему таланту, не употребляя при этом слово «образование» (11, 384). Гегель ведет речь о самообразовании и образовании, когда поднимает тот же вопрос об обязанностях по отношению к себе самому, что и Кант (5, 61), а Гумбольдт воспринимает уже всю разницу в значении «культура» и «образование». «Когда мы говорим «образование», – пишет он, – то имеем в виду при этом нечто одновременно высокое и скорее внутреннее, а именно вид разумения, который гармонически изливается на восприятие и характер, беря начало в опыте и чувстве совокупно духовного и чувственного стремления» (цит. по: 3, 52). Здесь мы видим, что понятие «образование» уже не равнозначно культуре, то есть развитию способностей или талантов. Чем же обусловлен переход к этому новому смыслу понятия «образование»?

То, что «образование» скорее обозначает результат процесса становления, нежели сам процесс, соответствует распространенному перенесению значения становления на бытие. Здесь перенос вполне правомерен, так как результат образования не представляется по типу технического намерения, но проистекает из внутреннего процесса формирования и образования и поэтому постоянно пребывает в состоянии продолжения и развития.

Именно в этом и состоит превосходство понятия образования по отношению к простому культивированию имеющихся задатков, от которого оно произошло. Культивирование задатков – это развитие чего-то данного; здесь простыми средствами достижения цели выступает упражнение и прилежание, перешедшие в привычку. Так, учебный материал языкового учебника – это всего лишь средство, а не сама цель. Его усвоение служит только развитию языковых навыков. В процессе образования, напротив, то, на чем и благодаря чему некто получает образование, должно быть усвоено целиком и полностью. В этом отношении в образование входит все, к чему оно прикасается, но все это входит не как средство, утрачивающее свои функции. Напротив, в получаемом образовании ничто не исчезает, но все сохраняется.

Философ П. Натроп в своей книге «Философия как основа педагогики» впервые дал анализ наиболее известным педагогическим

концепциям с точки зрения наличия в них философской основы. В результате он пришел к нескольким весьма значимым выводам. Например, к выводу о том, что многие ошибки в педагогических воззрениях Коменского коренятся в отсутствии достаточных философских оснований, хотя их необходимость сам Коменский отчетливо понимал. Локк, по Наторпу, вполне бы мог строить педагогику на базе философии, являясь изначально и философом, и педагогом, однако «как неглубоко он был проникнут философией, ярче всего сказывается в том, что в его педагогике очень мало заметны следы даже его лучшей философии... Несравненно глубже философское обоснование в учении о воспитании Руссо, которое он поставил в определенную связь со своей социальной философией и с этическим фундаментом «естественной религии» (17, 14). У Песталоцци же, продолжает свою мысль П. Наторп, с самого начала было сильно стремление к единству педагогических и философских воззрений. Не случайно современники ставили рядом его учение о воспитании с философией Канта. Однако, как считает П. Наторп, «Песталоцци не только не склонен, но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца вполне развить в себе философию, облеченную его педагогикой. Таким образом, и у него задача строго научного (а лучше сказать *философского* – прим. С.Б.) построения теории воспитания остается нерешенной» (17, 15).

В плане этой критики можно отметить, что, пожалуй, И. Герbart был одним из немногих философов, который не только не смотрел на педагогику как на незначительное побочное занятие, но считал именно ее основным звеном в построении своей философии. У него обе науки не остаются, как например, у Локка, одна возле другой, но они и не проникают так глубоко одна в другую, как у Платона. Увы, даже в концепциях многих известных педагогов XX века педагогика и философия так и остаются одна возле другой, никак не дополняя друг друга.

В качестве исключения, сошлемся на философские взгляды К.Д. Ушинского. Исследователь Н.Г. Гончаров отмечает в связи с этим одну примечательную особенность. Если философская антропология идеалистического направления (Кант) была теорией психической жизни человека, а представители материализма (Фейербах) рассматривали человека преимущественно как биологическое существо, то К.Д. Ушинский ближе подошел к правильному решению этой принципиальной проблемы. Он рассматривал человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений с себе подобными, с социальной средой и природой (8).

Действительно в плане взаимосвязи философии с педагогикой трудно найти альтернативу такому подходу, ибо именно глубокий синтез знаний о человеке как субъекте образования способствует развитию подлинного «философского педагогического мышления», способности увидеть специфически человеческое в каждом ученике, в многообразных

формах отношений к миру, в развитии способности оценивать уникальность сознания и личности в целом.

Примечательна в этом плане книга С.И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». С.И. Гессен, вслед за П. Наторпом, всесторонне рассмотрел концепцию построения педагогики как прикладной философии. Он, в частности, писал: «... Борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей. Изложить философские основы педагогики – это значило для меня не ограничиться общими положениями, но, оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них философский смысл». И далее: «Как философа меня привлекала возможность явить в этой книге практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение к философским знаниям мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» (6, 20).

Мы считаем эти мысли весьма актуальными, как утверждение необходимости и неизбежности увязывания тех или иных педагогических концепций с философией как их методологической основой. Ведь очевидно, что цели образования переплетены с жизненными установками общества, каждого отдельного индивида. И, в конечном счете, жизнь определяет образование, а образование активно воздействует на жизнь в ее самом широком понимании. А философия, в этом плане, есть наиболее адекватное *«выражение чувства жизни»* (Р. Карнап).

Но что же такое собственно «философская основа образования»? Сошлемся на Гегеля, который тончайшим образом разработал этот вопрос. Он увидел, что для философии «условия ее существования кроются в образовании», т.е. в обучении человека философствованию.

Гегель начинает свои рассуждения с того, что характерной особенностью человека вообще является то, что он разрывает с непосредственным и природным. «Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем, чем он должен быть» (5, 67), и поэтому он нуждается в образовании. То, что Гегель называл формальной сущностью образования, основано на его представлении о всеобщем. Исходя из понятия подъема ко всеобщему Гегель смог единообразно постичь то, что в его время понималось под образованием. Подъем ко всеобщности не ограничивается теоретическим образованием и вообще не подразумевает только лишь теоретический аспект в противоположность практическому, но охватывает сущностное определение человеческой разумности в целом. Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, необразован, например, тот, кто не обуздывает своей слепой, несоразмерный и безотносительный гнев. Гегель показывает, что у такого

человека изначально отсутствует способность к абстрагированию: он не может отвлечься от самого себя и взглянуть на то общее, которым соразмерно и относительно определяется его особенное. Образование как подъем ко всеобщему является тем самым задачей человека. Эта задача требует пожертвовать ради общего особенным. Негативно жертвование особенностями обозначает обуздание влечений и тем самым свободу от их предметов и свободу для своей предметности.

Обратимся за дополнениями к «Философской пропедевтике» Гегеля (5). Как известно, данное произведение было составлено по конспектам лекций Гегеля для гимназистов. В «Философской пропедевтике» Гегель, подчеркивая, что сущность практического образования состоит в стремлении ко всеобщему, показывает, что оно предстает и в умеренности, которая ограничивает безмерность в удовлетворении потребностей и приложении сил к всеобщему. Оно же наличествует и в рассудительности, проявляемой по отношению к отдельным состояниям и занятиям, в учете и того или другого, что еще может быть необходимым. Узнавать в чужом свое, осваиваться в нем – вот в чем основное движение духа, смысл которого – только в возвращении к себе самому из инобытия.

Человек как индивид, отмечает Гегель, находится в отношении к самому себе. У него две стороны: единичность и всеобщая сущность. В связи с этим его долг перед собой заключается частью в физическом сохранении себя, частью же в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя. Человек, прежде всего, существо духовное и разумное. Как уже отмечалось выше, взятый с этой стороны он не бывает от природы тем, чем он должен быть.

В теоретическое (философское) образование, по Гегелю, входит кроме многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса. Многообразие знаний самих по себе входит в образование потому, что именно благодаря многообразию знаний самих по себе человек поднимается от партикулярного знания незначительных вещей своего окружения к всеобщему знанию, благодаря которому он достигает большей общности знаний с другими людьми, овладевает предметами всеобщего интереса. Выходя за пределы того, что он знает и испытывает непосредственно, человек узнает, что существуют также другие и притом лучшие способы вести себя и действовать, и что его способы не являются единственно необходимыми. Этим он отделяет себя от себя самого и приходит к различению существенного и несущественного.

Определенность знаний касается их существенного различия. К образованности относится умение судить об отношениях и предметах действительности, именно для этого и нужно знать, от чего это зависит, что такое природа и цель, как вещей, так и отношений. Эти аспекты

открываются человеку не непосредственно через созерцание, а благодаря размышлению как о цели и сущности, так и о средствах, насколько они действительны или недействительны. Необразованный человек не идет дальше непосредственного созерцания. Его глаза закрыты, и он не видит того, что лежит у его ног. Это только субъективное видение и постижение. Он не видит суть. Он лишь приблизительно знает, какова вещь, да и то не как следует, потому что только знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом. Вернее даже, знание всеобщих аспектов уже и есть главное в любой вещи, оно уже включает в себе ее важнейшие отделы, в которые, стало быть, остается лишь, так сказать, вложить внешнее наличное бытие, и, следовательно, это знание способно постигать гораздо легче и правильнее.

Противоположностью неумения судить, является манера судить обо всем чересчур поспешно, без понимания. Такое торопливое суждение основывается на том, что люди становятся на одностороннюю точку зрения, берут один аспект и тем самым упускают из виду истинное понятие вещи, не обращая внимания на остальные аспекты. Значит, по мысли Гегеля, (философски) образованный человек должен знать также границы своей способности суждения.

Гегель также указывает, что в образование входит умение воспринимать объективное в его свободе. Оно заключается в том, чтобы я в предмете искал не свой собственный субъект, а рассматривал бы и трактовал предметы так, как они существуют сами по себе, в их свободном своеобразии, чтобы я интересовался ими без какой-либо личной выгоды.

Деятельность духа может упражняться на любом материале, отмечает Гегель, и в качестве самого целесообразного являются отчасти внешне полезные, отчасти чувственные предметы, которые есть самые подходящие для юношеского и детского возраста, поскольку они относятся к кругу и виду представлений, свойственных этому возрасту самому по себе.

Если даже упражнение отделимо от круга относящихся к нему предметов, если даже оно безразлично к этому кругу, возможно, все формальное отделено от материи (а, возможно, это и не так), то ведь дело совсем не в одном упражнении. Подобно тому, как растение не просто упражняет силы своего воспроизводства на свету и воздухе, но одновременно в этом процессе всасывает продукты питания, то и материал, на котором разум и способности души вообще развиваются и упражняются, должен быть одновременно таким питанием. Это не тот, так называемый полезный, чувственный материал, который непосредственно попадает в круг представлений ребенка. Лишь духовное содержание, имеющее ценность и интерес в себе и для себя, укрепляет душу и создает такую непосредственную опору, такую субстанциальную сердцевину, которая, по мысли Гегеля, есть мать сомообладания, благоразумия,

присутствия и неусыпности духа; оно превращает взращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель, отмечает Гегель.

Психолог В.В. Давыдов, опираясь на Гегеля, в своей концепции развивающего обучения подчеркивает, в связи с этим, существенное различие рассудка и разума, которое необходимо учитывать при формировании культуры мышления (9, 92). «Обычная логика» – под нею имеется в виду традиционная формальная логика – признает лишь методы рассудочного мышления. Для развитого же человека специфично разумное мышление, предпосылкой которого является «исследование природы самих понятий». Формально-логический подход к анализу, синтезу, абстрагированию и другим мыслительным процессам, имеющийся в традиционной педагогической психологии, не выражает специфики образования понятий, которая внутренне связана с самой их природой.

Вместе с тем, формирование у человека в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательной и важной задачей, поскольку «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще. Данный вполне распространенный предрассудок будет преодолен только тогда, когда образовательный процесс будет строиться на прочной философской основе.

Как известно, в познавательной деятельности человек постоянно пользуется как эвристическими, так и строго алгоритмическими приемами. Дискурсивное мышление, протекающее по строгим формально-логическим законам – неотъемлемый компонент познания. А это значит, что в ходе обучения преследуется цель выработки умения мыслить не только в форме постановки вопросов, поисков путей ответа на них, но и согласно строгим алгоритмам. Однако противопоставлять эти способы мышления было бы недиалектично, ибо в мышлении данные противоположности неразрывно связаны. Ведь даже если мы утверждаем, что, к примеру, процесс рассуждения протекает по однозначно выработанным правилам, научение данному способу мышления требует не просто его описания, но и объяснения. А объяснение только тогда эффективно, когда осуществляется в контексте индивидуального опыта учащегося. Но здесь мы уже погружаемся в зону творчества, ибо ведем разговор о смысле, который воспринимается только через непосредственное переживание, а оно спонтанно и непредсказуемо. Посредством рефлексии, мы уже домысливаем ранее пройденный путь и на основе этого «домысла»,

строим дискурсивную конструкцию. Таким образом, само усвоение приемов дискурсивного мышления осуществляется в их творческом осмыслении.

Для нашего исследования данный вопрос будет настолько актуальным, насколько процесс формирования философской культуры человека в процессе образования можно считать управляемым. Но прежде, чем это выяснить, необходимо проанализировать тенденции современного образовательного процесса, чтобы затем более определенно говорить о том, на основании чего будет строиться синтез философии и педагогики, чтобы данный синтез оправдывал себя и имел позитивную значимость.

Наиболее слабым элементом современных педагогических систем общего образования в России является элемент «цели образования». Он формулируется столь расплывчато и неопределенно, что построить целенаправленный процесс образования на этой основе практически невозможно. Поэтому невозможно говорить об оптимизации ныне применяемых педагогических систем. В российском законе «Об образовании» вообще нет раздела о целях образования. Лишь в статье 14 авторы закона декларируют некоторые, весьма общие, скорее политические, чем педагогические цели образования.

Это обстоятельство объясняется двумя причинами: во-первых, цели формируют не педагоги, не психологи и не философы, а политики и чиновники-администраторы. В силу мощных современных конвергентных течений они словно списывают друг у друга эти формулировки. Так, если американские образовательные авторитеты декларируют, что задачей образования является воспитание личности, способной развивать гражданское общество, то это понятно, так как в США такое общество существует, но в России такая цель утопична. И вторая причина, по мнению известного теоретика педагогики В.П. Беспалько, – это недиагностичность целей образования и обучения в педагогической системе России (1, 11-15).

Говоря о философской основе современного образования, на наш взгляд, целесообразно руководствоваться еще и иным программным документом. Речь идет о «Парижской декларации по философии», принятой на международном симпозиуме ЮНЕСКО «Философия и демократия в мире», который проходил в феврале 1995 года (10, 187-190). На симпозиуме говорилось о том, что философская мысль предполагает одну из возможных альтернатив специализации обучения, фрагментации образования и отношения к учебе как средству, а не как к цели. Было обращено внимание на ошибочность того убеждения, что философское образование должно быть направлено на передачу моральных ценностей или содействие демократии, а не на интеллектуальное обеспечение обоснования этих ценностей и принципов демократического общества.

В принятой на симпозиуме декларации по философии говорится, что «философский опыт, который не исключает никакие идеи из свободного обсуждения, который способствует установлению точных определений используемых понятий, проверке достоверности мысли и подробному рассмотрению аргументов оппонента, позволяет каждому научиться мыслить независимо». «Преподавание философии способствует развитию открытости умов, гражданской ответственности, взаимопониманию и терпимости в отношениях между людьми и группами». «Философское образование, формируя беспристрастных и мыслящих людей, содействует их сопротивляемости различным формам пропаганды и готовности принять на себя ответственность по проблемам современного мира, в особенности в области этики». «Развитие философских дискуссий в ходе обучения, тренируя способность суждения людей как фундаментальную для любой демократии, имеет существенное значение в их формировании как граждан» (10, 190).

В заключение отмечалось, что «преподавание философии должно быть укреплено и расширено там, где оно уже есть, организовано там, где его нет, и должно вестись именно под названием «философия» (там же).

Теперь выясним, как положения данного документа соотносятся с современной образовательной парадигмой. Как известно, традиционная модель образования исходила из признания ведущей роли внешних воздействий в образовательном процессе (роль педагога, коллектива, группы). Для современной школы становится важным саморазвитие каждой личности в отдельности. Если традиционной парадигмой образовательные способности рассматриваются как типовые, то современная школа говорит об индивидуальных способностях. В основе данного противопоставления лежит то, что современная школа исходит из самоценности субъектного опыта индивида как неповторимого способа его жизнедеятельности. Ученик «ценен» воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта, обогащенного последним. Ученик не становится субъектом обучения, он им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении происходит «встреча» чего-то заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а не его порождение, как считалось ранее.

Подобный взгляд на педагогику впервые был обоснован представителями философской антропологии в 20-е годы XX века. Например, М. Шелер, чтобы выявить ценность знаний на экзистенциальном уровне бытия человека, ввел в научный оборот термин «образовательное знание», обозначавший то, что выводит человека за рамки непосредственности, наличной ситуации, заставляет формировать себя как личность. «Образовательное знание» – это не массив фактов, сведений, образцов решения задач, взятый из учебников, но прежде всего

«самобытная структура подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, которые предзаданы всякому опыту, включают его в целостность личностного мира» (цит. по: 7, 12). «Образовательное знание» – принадлежность самой личности, но не социального индивида как совокупности социальных ролей.

Субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностному отношению к объектам познания. К моменту поступления в школу ребенок уже является носителем собственного познавательного опыта, то есть субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется. Основная функция современной школы состоит не в нивелировании, отторгивании опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультуривании» путем обогащения результатами общественно-исторического опыта. Только тогда культурный факт может быть понят, прочувствован личностью и, в конечном итоге, исполнен ей. Простая «информированность» в культурной области без должной интериоризации превращает культуру в ритуал, причем в ритуал ее собственных «похорон»; более того, в рамках исполнения этого ритуала истинные мотивы поведения человека могут быть антикультурными или антигуманными.

Согласно мнению И.С. Якиманской – теоретика личностно-ориентированного образования – под образовательным процессом в современной школе следует понимать возможность ученика реализовать свой индивидуальный опыт в познании, учебной деятельности, в поведении. Следовательно, образованность, как минимум (или стандарт) культуры перестает быть самоцелью, а понимается как средство становления духовных и интеллектуальных качеств ученика (20, 6). В таком случае, что же будет тогда целью образовательного процесса? Судя по всему – это реализация намеченной выше возможности в рамках культурного воспроизводства и творчества. В этом плане для современного образования становится актуальным вопрос сотрудничества учителя и ученика, и, как частный случай данного вопроса, способы включения личностного опыта ученика в процессе обучения.

Согласно ныне действующим образовательным стандартам, учебный материал должен обеспечить: во-первых, создание благоприятных условий для выработки молодым человеком собственной жизненной позиции; во-вторых, возможность каждодневной ориентации в потоке противоречивой общественно-политической информации; в-третьих, необходимые предпосылки для деятельности во всех основных сферах социальной жизни.

Этим условиям отвечают основные элементы культуры, включенные в школьные курсы: знания, способы деятельности, процедуры творческой деятельности, опыт эмоционально-личностного отношения к миру. Обязательными для усвоения являются те элементы культуры, без которых не может осуществляться типичная для человека и гражданина деятельность (экономическая, политическая, семейная, бытовая, познавательная и др.). Обязательный минимум, например, обществоведческого образования охватывает не все элементы культуры, а лишь знания и учебные умения.

Исходя из этого, вполне правомерно считать, что одной из главных целей образования будет формирование у учащихся основ философской культуры мышления, опирающейся не столько на знание (предмета) философии, сколько на умение проявлять свой творческий потенциал посредством философствования.

Здесь как минимум возникают две проблемы философского понимания: первая связана с понятием единства сознания человека; вторая – с феноменом самовыражения, «объективным аналогом понимания» (А.Ф. Лосев). Феномен самовыражения возникает в проблемном поле бытийности субъекта и указывает на безграничные в своем постоянном развитии возможности человека. Но все дело в том, что не во всяком самовыражении проявляются его сущностные характеристики. Необходимо помнить, что, например, в мировоззренческой идее субъектно-объектное противопоставление личности и мира достигает своего наивысшего развития. Мир противопоставляется Я как абсолютное «другое». Он, в силу объективности, теряет свою самоценность и выступает для Я лишь средством реализации мировоззренческой идеи.

Эта проблема может быть решена только на пути признания неявных структур субъективности в единстве с активностью сознания раскрывающих целостную природу человека, признающего «инаковость» мира и вступающего с ним в отношение гармоничного единения, диалога. Возможности последнего неограничены, так как философия диалога обращается к действительности с точки зрения человеческих отношений. В центре внимания оказывается не «субъект», а человек, мыслимый как «обращенное сознание», где «другой» наполняет смыслом его существование, а поэтому с необходимостью входит в онтологию сознания. Может ли человек как существо конечное, действующее в определенное время и в ограниченном пространстве «собрать бесконечность» (М.К. Мамардашвили) – этот вопрос является принципиально важным для осмысления целостности человека в процессе образования.

В общем и целом, мы можем говорить о трех моделях «понимания», соответствующих трем отношениям человека к миру – теоретическим,

практическим и ценностным. Значит это будут – рефлексивная, ценностно-эмпатическая и деятельностная модели понимания. Педагог Г.В. Коновалова в своем диссертационном исследовании «Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии» дает детальную характеристику этим моделям (13, 14).

Для рефлексивной модели понимания важно, что понимание возникает только на основе интереса к предмету изучения и способствует получению личностно-значимого знания. Процесс понимания изменяет всю личность, затрагивая ее ценностно-смысловое ядро, она развивается в рефлексии и саморефлексии. Ценностно-эмпатическая модель понимания связана с особым эмоциональным переживанием, проживанием знания, вживанием в него на основе сопоставления с собственным субъектным опытом. Для нас эмпатия важна как процесс моделирования «Я» на основе идентификации. Деятельностная модель понимания означает практическое проживание ситуации. Понимание влияет на формирование адекватной самооценки, Я-концепции.

В своем исследовании Г.В. Коновалова показала как данные модели способствуют реализации аксиологической направленности обучения философии. «Мы выяснили, – пишет Г.В. Коновалова, – что безусловно положительное принятие ученика, субъект-субъектные отношения, конструктивный диалог, гуманное общение, опора на жизненный опыт учащихся нацелены на развитие их духовности, ценностного самоопределения. За реализацию этих условий ответственен учитель, чье мышление, ценности, взгляды на ученика и сама личность должны измениться на основе идей педагогической аксиологии» (там же).

Можно выделить три стадии становления личности в обучении. Первая стадия – идентификация. Человек адаптируется к социуму, усваивает «копии» «препарированного» в учебных целях знания, проходит тренинг (на репродуктивной основе) технологически-исполнительских возможностей на среднем социально приемлемом уровне. Вторая стадия – индивидуализация. Она характеризуется гуманизацией педагогического воздействия, режимом свободного развития в плане самоутверждения. Образовательный процесс, построенный на хорошей философской основе, открывает возможность для перехода личности на третью стадию становления – персонификацию. Личность воспринимается как носитель специфической духовности, связанной с трансцендентальными усилиями человека. М.К. Мамардашвили разработал своеобразную методику прохождения этой стадии, которую можно назвать «трансцендентальной дидактикой».

Обучение «по Мамардашвили» можно определить как философскую коммуникацию, цель которой в том, чтобы индуцировать мысль слушателей, но мысль не отождествляемую с псевдоактивностью в проблемном обучении (по разрешению, например, вымышленных

проблемных ситуаций взятых из истории науки). Мамардашвили стремился показать, что знание не есть совокупность отвлеченных понятий, лишенных всякого жизненного смысла. «Мертвые знания нам не важны, – писал он, – мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем восстановить то, что думалось когда-то, в качестве нашей способности мышления и то, что мы можем сейчас сами придумать» (цит. по: 7, 14). То есть главная задача дидактики – учить мыслить. «Самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель не занимается «педагогикой», ничему сам специально не учит, является молчаливым примером. Но душевная смута именно здесь и возникает» (16, 177).

Трансцендентальная дидактика Мамардашвили состояла в применении двух операций. Первая – «удержание». «Удержать» мысль – значит уйти от имеющегося содержания, то есть отстраниться от найденных кем-то и когда-то смыслов, идей, вернуться к началу – «точке» – месту приложения жизненных сил индивида. Вторая операция – «повторение». Это интеллектуальная ответственность индивида перед мыслью; в «кружениях» мысли следует сохранять единую, сквозную тему, ту, которую поднял в свое время наш собеседник – ученый прошлого, чьи тексты мы расшифровываем здесь и сейчас.

Вступая в область образования личности, говоря о парадигме оптимального образовательного процесса, мы, таким образом, наталкиваемся на очень тонкую «материю» индивидуальной философской культуры человека. Мы должны помнить, что, если о вещах молчат, это не значит, что их не видят. Молчаливый, возможно, видит вещи, о которых бездумно говорит речистый, так, что они отняли у него дар речи. Дети обычно молчат именно тогда, когда их спрашивают о хорошо известном. Этим они сбивают с толку самоуверенных взрослых. С очень раннего возраста дети идут на риск показаться глупыми, лишь бы не поступиться правом выбора между молчанием и речью. «Трагедия нынешней школы в том, – отмечает В.В. Бибихин, – что у ребенка там отнимают право на молчание. Хотят включать его описательную речь, как включают прибор» (2, 25).

Мы вынуждены констатировать, что психология, долгие годы декларируя развитие способностей как цель, не могла реально проектировать образовательный процесс в этом направлении. У нее для этого не было соответствующей образовательной технологии. Существующие технологии были ориентированы в основном на реализацию информативной (познавательной), а не развивающей функции.

Признавая теоретически тесную взаимосвязь познания и личностного развития, дидактика и психология развивались как бы параллельно. Дидактика выстраивала программный материал в соответствии с логикой научного познания, разрабатывала методы его

усвоения. Психология использовала этот материал для развития познавательных способностей, не ставя перед собой задачу обеспечения прочного усвоения знаний. Однако за границей рассмотрения оказывались способы усвоения знаний, да и сама мотивация на их усвоение.

Как известно, нормативные образцы усвоения, как правило, задаются в виде метазнаний (описаний приемов действий, алгоритмов, правил, логических операций, то есть знаний о том, как осуществлять проработку учебного материала, что для этого нужно делать). При их усвоении в учении (т.е. самостоятельном применении) складываются индивидуальные способы учебной работы, которые характеризует избирательность, личностные предпочтения в проработке учебного материала. Если они носят устойчивый характер, то выступают как проявление познавательного стиля деятельности. Метазнания, или приемы познавательной деятельности, которые задаются обучением, несомненно, входят в способ деятельности учащегося, но это происходит не автоматически, а в результате их согласования. Все это в совокупности дает нам индивидуальный семантический «код», которым пользуется человек в познании мира.

В связи с этим можно согласиться с мнением И.С. Якиманской о том, что предметная дифференциация, которая вводится в современной школе, не способствует самореализации ученика. Первичной должна быть не однородная среда для отобранных по случайным признакам детей, а разнородная среда, через которую должны проходить все без исключения дети. Вначале надо дифференцировать не детей, а учебный материал, определяющий разнообразную образовательную среду (20, 39). На наш взгляд, только прочная философская основа процесса образования сгладит негативные моменты школьной дифференциации и позволит выявить «индивидуальный семантический код» познания мира каждого ученика.

Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание предмета изучения. Поэтому необходимо их согласование, перевод того содержания, которым владеет ученик, на уровень знания предмета, т.е. своеобразное «окультуривание» субъектного опыта ученика. В этом видится главная задача образовательной деятельности вообще. Если же говорить еще шире, то это непереносимое условие жизни культуры, ибо только тогда, когда культура способна отдавать ее наполняет жизненная сила, которая является ее смыслом.

Таким образом, философская основа образования выстраивает новые образовательные отношения, фундаментом которых являются принципы разумности, диалогизма и персонификации. Данные принципы служат базой для повседневного, живого общения и разговорного языка, но в образовательной среде, на школьном уроке, они, зачастую, подменяются догматикой, ссылкой на авторитеты и софистическими уловками. Слова при этом обнаруживают нищету смысла. Но на самом деле нищета в нас

самих, если мы делаем слово нищим. Дети его таким не слышат. Оно полно для них загадочного и обещающего смысла раньше, чем вставляется в сетку значений. Когда у ребенка отнимают право на молчание и требуют «доносить словами на себя и на мир» (В.В. Биbihин), требуемая информация произносится обычно робким и бесцветным тоном. Такой тон резко выделяется на фоне характерного распева детской речи. До того дети участвовали в мире всем своим словесным существом. Все для них происходило не в них и не вне них, а разыгрывалось на просторе «близкого» мира.

Разумность, например, как философский принцип образования предполагает знание элементарных законов логики и умение пользоваться ими. Однако рассчитывать на педагогический результат – хорошее разумное мышление – только введя в школу курсы по формальной логике было бы нереально. Исходя из собственного опыта преподавания логики, американский ученый М. Липман считает нецелесообразным вводить в школьные программы логику в чистом виде. Обучение логики как таковой не учит учащихся тому, как применять логику к предметам различных дисциплин и как работать с контекстом. Более широкий простор дает обучение, центрирующееся на использовании повседневного языка и неформальной логики. Ничто другое так не учит детей обоснованному рассуждению, как близкое и тщательное исследование многообразных форм использования самого языка и связанная с ним дискуссия о собственных наблюдениях и выводах. Одним словом, принцип разумности, в толковании Липмана, это – коррекция «жесткого» принципа научной рациональности. Можно сказать, что это принцип «мягкой рациональности» (19, 44).

Возьмем, к примеру, понятия морали и нравственности как предметы философского постижения. При погружении в этическую проблематику человек, несомненно, будет ощущать «авторитарность метафизики» (т.е. теории этики). Это вполне закономерно, ведь развертывание алгоритмического способа мысли и действия есть одновременно и путь рационализации морали за счет ее «алгоритмического извлечения» из этоса. «Рациональная этика создается по образу и подобию индустриальных производств, – отмечает по этому поводу М.Г. Ганопольский, – мораль становится все более техничной, отчужденной в организационных формах социального порядка» (4, 58).

Однако нельзя забывать, что вне «авторитарной метафизики», этические императивы начинают «размываться», релятивироваться, что приводит к тому, что они лишаются смысла. В критике метафизики, отмечает М.-С. Лоттер, со времен Канта участвовали самые несовместимые направления, которые стремятся преодолеть ее и заменить это широкое мировидение своей концепцией. Но те из критиков, кто считает метафизику авторитарной инстанцией, абсолютизовавшей

нормы и ценности, понимают ее предмет односторонне и неадекватно. Критическое снятие метафизики приводит к тому, что происходит аннигиляция норм и ценностей. Метафизика как целостный взгляд на мир, как попытка понятийно обосновать нормы и ценности способна дать здоровое направление эмоциям, религиозным и ценностным установкам, заключает М.-С. Лоттер (15, 5).

Трудно не согласиться с мнением М. Липмана, который считал, что обучение ценностям ожидает полный провал, если оно основывается единственно на той мысли, что обсуждаемые ценности являются врожденными, и что, поэтому учитель должен лишь раскрывать их для ученика. «Ценности, – пишет М. Липман, – хороши только в той мере, в какой хороши их обоснования. Можно согласиться с тем, что мир прекрасен и возвышен, а насилие – отвратительно и безобразно, однако эти определения слабы и неубедительны, если не встроены в механизм доказательного оправдания» (14, 116). Мы разделяем эту мысль. Философия будет дискредитирована, если опустится на уровень простого морализаторства, а любые определения будут ущербными, если не имеют доказательного оправдания. Однако если говорить о начале пути приобщения человека к ценностям, то возникает вопрос, не является ли уже неким доказательным оправданием сам индивидуальный опыт человека, который, несомненно, хранит прецеденты встреч с основными ценностными понятиями происшедшими в более ранний период жизни? Данные встречи оставили, пусть даже на подсознательном уровне, представления о ценностях как о несомненном благе. Однако эти представления очень смутные, поскольку уже не помнится та ситуация, которая данные представления породила. Следовательно, механизм доказательного оправдания этих понятий должен строиться с опорой на индивидуальный опыт человека, что может быть осуществимо путем воспроизведения наиболее типичной, контекстной доказательству жизненной ситуации. Возможно, что для кого-то путь к пониманию пройдет через аргумент, а для кого-то через образ. Во всяком случае, ученику необходимо предоставить право самому выбирать удобный для себя путь. Поэтому принцип разумности необходимо дополнять принципами диалогизма и персонификации в обучении.

Х. Ортега-и-Гассет, на наш взгляд, очень точно передает глубину понятия «философская культура личности» (а формирование ее и есть цель образовательного процесса). «Жизнь сама по себе и всегда – кораблекрушение, – пишет он. – Терпеть кораблекрушение не значит тонуть. Несчастный, чувствуя с какой неумолимой силой затягивает его бездна, яростно машет руками, стремясь удержаться на плаву. Эти стремительные взмахи рук, которыми человек отвечает на свое бедствие, и есть культура – плавательное движение. Только в таком смысле культура отвечает своему назначению – и человек спасается из своей бездны. Но

десять веков непрерывного культурного роста принесли среди немалых завоеваний один существенный недостаток: человек привык считать себя в безопасности, утратил чувство кораблекрушения, его культура отяготилась паразитическим, лимфатическим грузом. Вот почему должно происходить некое нарушение традиций, обновляющее в человеке чувство шаткости его положения, субстанцию его жизни. Необходимо, чтобы все привычные средства спасения вышли из строя, и человек понял: ухватиться не за что. Лишь тогда руки снова придут в движение, спасая его» (18, 436).

Философскую культуру мы тоже можем сравнить с «плавательным движением», которому должен научиться человек. «Плавательный стиль» будет индивидуальным, главное – человек должен «плыть», он должен ощущать ответственность за собственную жизнь, он должен понимать значимость усилий, которых требует жизнь для своего постоянного осмысления и воспроизводства.

То, что образовательный процесс должен иметь философское значение, т.е. иметь прочную философскую основу, не самоочевидно. Для того чтобы это действительно было так, необходимо предположить взаимосвязь между формами преподавания знания и самим знанием, что, конечно, не является невозможным, но для многих ни очевидно, ни необходимо. В такой степени философски образованное сознание на практике действительно обладает скорее характером чувства, так как любое чувство, например зрение, представляется общим ровно настолько, насколько оно охватывает свою сферу, настолько широкое поле ему открывается и настолько оно способно производить различение внутри того, что открывается ему. Философски образованное сознание превосходит любое из естественных чувств тем, что эти последние ограничены каждое определенной сферой, оно же обладает способностью действовать во всех направлениях; оно – «общее чувство» (Х.Г. Гадамер).

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Реформируется ли образование // Мир образования. 1995. № 0.
2. Бибахин В.В. Язык философии. М., 1993.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.
4. Гананольский М.Г. Рационализация морали в контексте эволюции этоса // Человек и мир. Тюмень, 1994.
5. Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т.2.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

7. Голубева Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2000. №3.
8. Гончаров Н.К. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского – начало новой эры в педагогике // *Советская педагогика*. 1968. № 1.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. М., 1986.
10. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15-16 февраля 1995 // *Вопросы философии*. 1995. №8.
11. Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1965. Т. 4.
12. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // *Вопросы философии*. 1996. №10.
13. Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург. 2001.
14. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // *Вопросы философии*. М., 1995. № 2.
15. Лоттер М.-С. Метафизика и критика // *Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия*. М., 1995.
16. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
17. Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910.
18. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991.
19. Философия для детей. М., 1996.
20. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.