

**Борисов С.В.**, канд. культурологии, доц.,  
Челябинский государственный педагогический университет

**Феномен детского философствования и перспективы образования  
(по итогам Международной Научно-практической конференции  
«Философия – Детям»)**

Прошедшая в конце января 2005 года Международная научно-практическая конференция «Философия – Детям», организованная Центральным Ордена Дружбы Народов Домом Работников Искусств и недавно созданной Межрегиональной Детская Общественной Организацией «Философия – Детям», продемонстрировала активный интерес ученых и педагогов к проблемам детского философствования, методикам и принципам преподавания философии детям. Неудивительно, ведь предложенная тема – одна из самых перспективных отраслей развития современной философии и образования. Именно философия может стать реальным механизмом трансформации господствующей модели образования с *информативной* в *исследовательскую*, что по-новому формулирует цели и задачи образования, делает очевидным необходимость создания единого проблемного поля и интегративных связей вузовского образования и его довузовских форм.

В программе конференции было заявлено более 180 человек, из них: 88 – ученые и педагоги (27 – докторов наук, 22 – кандидата, 55 – преподавателей вузов и колледжей, 15 - школ и гимназий, а также - сотрудники Академии Наук РФ, государственных и общественных организаций); 69 – школьники; 24 – студенты вузов и колледжей из 8 стран (Россия, Украина, Армения, США, Польша, Бельгия, Китай, Франция); 25 городов России (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Ростова-на-Дону, Нижний Тагил, Челябинск, Курган, Верхний Уфалей, Магнитогорск, Омск, Липецк, Читы, Краснодар, Армавира, Красноярск, Астрахань, Тулы, Курск, Казань, Иваново, Пермь, Магнитогорск, Петрозаводск, Липецк, Новосибирск). Гостями конференции стали и более 50 представителей педагогической общественности, прессы и различных организаций. Конференция проводилась при поддержке Департамента Образования г. Москвы, Министерства Образования и науки РФ, Российского Гуманитарного научного фонда.

В работу конференции были включены 2 пленарных (в день открытия и закрытия) и 5 секционных заседаний, секции формировались по проблемно-предметному принципу - «Философия для детей в России и за рубежом», «Дети и философия», «Психолого-педагогические основания детского философствования», «Философия в школе и колледже», «Детская и студенческая» - и 4 мастер-класса: Т.Вартенберга - США, автора данной статьи, Дудиной М.Н. – Екатеринбург, Ретюнских Л.Т. – Москва, которые продемонстрировали свои методики работы с детьми. Безусловной новацией Конференции стало участие в ней детей, что позволило провести своеобразный мониторинг, выявивший и без того очевидный факт – возможности и

необходимости занятия философией с детьми, а главное – наличие живого интереса к ней у юных мыслителей. Школьникам и студентам было предложено написать эссе на тему «Мне нравится заниматься философией, потому что...». Рассуждения были весьма разнообразными и чрезвычайно интересными. Вот, например, мнение Моисеевой Елены, ученицы 11 историко-правового класса Школы одаренных детей г.Астрахани: *«Именно занятия философией помогают определиться человеку в жизни, понять истинную цену тем или иным вещам и явлениям, осознать свою роль в «мировом круговороте», ведь сознание каждого человека – часть единого мирового сознания, наш мир – всего лишь часть огромного мироздания, наше время – секунда бесконечности, а мы – это просто «сосуды» для сосредоточения разума. Мы существуем, пока совершается этот круговорот мировой мысли. Каким великим должен осознать себя человек, узнавший о том, что он – необходимая часть всего происходящего во Вселенной, составляющий единый отлаженный механизм».*

Центральным вопросом всех выступлений в том или ином варианте, конечно же, оставался вопрос и природе, эпистемологической и образовательной ценности детского философствования, а также необходимости создания и совершенствования программ и методик активного вовлечения детей в мир «вечных вопросов». Об этом говорилось и в пленарных докладах, с которыми выступили д.филос.н. главный научный сотрудник ИФ РАН Юлина Н.С., впервые познакомившая российскую научную и педагогическую общественность с американской программой М.Липмана «Философия для детей», и д.филос.н., профессор Ретюнских Л.Т., идейный вдохновитель конференции, создатель и руководитель Организации «Философии Детям», и секционных выступлениях. Юлина Н.С. обратила внимание на существенную роль «философии с детьми» в реформе российского образования, убедительно показав, что это – способ улучшения качества мышления, профилактики деструктивного поведения, гуманизации и гуманитаризации образования. Ретюнских Л.Т. остановилась на проблеме общечеловеческой значимости философии, показав ее роль, как способа культурного диалога, языка межнационального и межконфессионального общения, обосновав тем самым важность занятий философией с детьми. Эта деятельность может и должна рассматриваться, по ее мнению, как один векторов формирования в России зрелого гражданского общества.

Философствование – органичный способ интеллектуальной рефлексии ребенка, именно к такому выводу пришли участники конференции, а посему необходимо использовать его психологический, эвристический и моральный потенциал в организации образовательного процесса. А если говорить формальным языком документа, то работа конференции со всей очевидностью продемонстрировала необходимость и возможность введения философии в круг школьных дисциплин, начиная с первых этапов обучения.

Философствующий ребенок – это столь же многогранное явление, как сами философия и детство. Детское философствование характеризуют, с одной стороны, наивность вопрошания и интерпретации, а с другой стороны, метафизическая глубина поставленных вопросов и попытка рефлексии над ними, проявляющаяся. Элемент наивности в сочетании с глубиной обнаруживается и в самой философии. В этом плане философия предстает в культуре как «узаконенная наивность», а может даже, попытка дать обоснованный ответ на, казалось бы, детские вопросы. Данные вопросы называют вечными, для них не существует времени, а, следовательно, для них не может быть возраста и возрастных барьеров.

Например:

– Папа, а когда будет завтра?

– Понимаешь, Саша, будет вечер, потом ночь. Мы ляжем спать, а когда проснемся, то будет «завтра». Понятно?

– Понятно.

На следующий день:

– Папа, а сейчас уже завтра?

– Вообще-то сейчас опять «сегодня».

– Да что же это за «завтра» такое, оно так никогда и не наступит!

Логика рассуждений девочки Саши удивительно напоминает приключения Алисы и ее посещение «безумного чаепития». Время, временность, конечность и бесконечность и т.п. не просто осознается, но подчас остро переживается ребенком, для него – это не интеллектуальные упражнения, искреннее желание понять связь предметов и явлений этого мира, присвоить его.

Еще один пример «философского удивления» ребенка. Мы смотрим семейный альбом. Дочка Саша показывает на фотографию моей бабушки:

– Папа, а это что за бабушка?

– Это баба Аня, моя бабушка.

– А почему она к нам никогда не приходит?

– Она уже не сможет к нам прийти, она умерла.

– А куда она умерла?

Оставляю эти высказывания без комментариев.

Что же побуждает детей философствовать? Началом любого философствования является удивление как мощное интеллектуальное чувство, скрытое в любом человеке (Платон, Аристотель). При этом удивление – это не абстрактное философское начало, свойственное мышлению при постановке фундаментальных вопросов бытия, а первичный метафизический опыт и чувство, связанные с непосредственным ошеломляющим воздействием на нас окружающего мира.

В своем удивлении и вопрошании ребенок проявляет себя как наивный философ. *Наивное* философствование ребенка является практическим и наглядным, это некий перформанс или акция. Как известно, это излюбленные способы философствования Сократа, Диогена Синопского. Наивность детского

мышления характеризуется, прежде всего, связью любого понятия с конкретной ситуацией или предметом, а также вытекающем из этой связи познавательным «эгоцентризмом» (Ж. Пиаже), т.е. признанием правильной только собственной точки зрения. Формирование собственно философского понятия, на которое интуитивно выходит ребенок, может произойти только за счет преодоления такого эгоцентризма в рамках диалога, за счет обобщения не только своего, но и чужого опыта, благодаря появлению альтернативной точки зрения. А теперь подумаем, существуют ли в культуре, в системе образования, действенные коммуникативные каналы, которые позволяют осуществить подобный диалог, в котором интеллектуально и даже экзистенциально заинтересован ребенок?

В книге американского философа Г.Б. Меттьюза «Философия и маленький ребенок» [см.:13], шестилетний Тим спрашивает: «Папа, как мы можем убедиться, что все вокруг нас – не сон?», он тем самым поднимает один из самых старых и наиболее затруднительных философских вопросов. А когда позже Тим стремится заверить своего отца, что «если бы это был сон, мы бы не пытались выяснять, сон это или нет», он тем самым предлагает свое решение этой проблемы, которое может быть даже гораздо более конструктивно, нежели решения Платона или Декарта, считает Меттьюз. В своем исследовании он приходит к выводу, что такие непосредственные экскурсы в философию вполне обычны для детей между тремя и семью годами, а что касается детей более старшего возраста, то приходится констатировать, что даже среди восьми- и девятилетних, это становится редкостью. «Моя гипотеза заключается в том, – пишет Меттьюз, – что, как только дети хорошо осваиваются в школе, они узнают, что от них ждут, прежде всего, «полезные» вопросы, т.е. «полезные» с точки зрения того или иного предмета изучения. «Детская философия» тогда либо уходит в подполье, либо становится абсолютно непродуктивной» [14, р. 7]

К сожалению, дети как наивные философы, не встречают со стороны взрослых должного понимания и внимания к поставленным им проблемам. Недоумение, ирония, софистика, различного рода отговорки со стороны взрослых формируют в сознании ребенка своего рода табу на данные области размышлений. Налицо противоречие между так почитаемым взрослым рефлексивным умом и наивным умом ребенка. Как отмечает Ф. Гиренок, если человек умен и не подозревает об этом, то это наивный или натуральный ум. Если же умный человек вполне осведомлен о своих достоинствах и знает себе цену, то перед нами рефлексивный ум, т.е. ум, утративший наивность. Наивность это, по сути, и есть подлинная критика «чистого» рефлексивного разума, который всегда симулятивен.. Реализация указанной посылки привела к тому, что рефлексивный ум везде теснит ум натуральный [см.: 3].

Специфика философствования детей заключается в двустороннем, взаимодополняющем процессе овладения логикой как способом мышления и превращением спонтанных, т.е. житейских представлений в философские, мировоззренческие понятия. Однако абстрактное мышление у детей не вытесняет наглядно-образное, оно чудесным образом уживается и развивается вместе с ним, а формирующееся философское понятие у ребенка представляет собой синтез конкретного и отвлеченного.

Зададимся вопросом о том, насколько укоренен и «узаконен» феномен философствующего ребенка в культуре? Ответить на этот вопрос мы сможем, если нам будут ясны социокультурные смыслы детства вообще. То, что детство – это «счастливая и беззаботная пора», наполненная безграничной фантазией и творчеством – это, во многом, выдумка взрослых, которые уже основательно забыли о том, что значит – быть ребенком. Детство как социокультурный феномен – это жизнь на грани, на пределе, это жизнь полная неопределенности и изменчивости настоящего, окутанная туманом тайны будущего, жизнь на грани небытия. Богатая культурная традиция человечества дает нам ужасающие примеры равнодушия и пренебрежения к детям, чувства неловкости и даже «неприличия» по поводу того, что дети вообще существуют. Веками детей мыслят пребывающими вне мира культуры. Детство рассматривается как полухтоническое – полуживотное состояние. Детоубийство веками не считают преступлением.

Согласно описаниям М. Мид жизни племен Океании, взрослые не рассказывают детям сказок, детям неизвестны загадки, головоломки. Неудивительно, что простые повествования о чем-то увиденном или пережитом принимаются ими, но полеты фантазии неумолимо отвергаются самими детьми. Их интересует только фактичность. Так или иначе, все это тоже развивает детей. Однако, как отмечает М. Мид, «те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренне присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка племени манус подкрепления для своей уверенности» [9, с. 176].

Например, акт рождения ребенка в представлении членов племени манус пресекает всеединство бытия. Еще какой-то срок взрослые питают к новорожденному мистический страх как к явлению «оттуда», называя его «нечистым». А потом до инициации дитя – пария своего общества, своей культуры. Поэтому и всякая социокультурная неопределенность именуется как детство. А для этого приходится убивать в ребенке ребенка, иницировать его во взрослую, «полноценную» жизнь. Отсюда ранние, по нашим меркам, труд, брак, другие константы взрослой жизни.

В христианской культуре, наследниками которой мы являемся, отношение к детству качественно изменяется, прежде всего, в философском, метафизическом плане. Обратимся к знаменитой цитате из Библии: «Ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царствии Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царствие Небесное. Итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном. И кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот и Меня принимает» (Мф. 18: 1 – 5). На этой цитате, по сути, выстраивается вся христианская педология.

«Духовное содержание детства, – пишет В.В. Зеньковский, – не может быть охарактеризована как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем как дети, и это значит, что детская духовная

жизнь, духовная организация как тип ближе стоит к идеалу, чем наша» [4, с. 158]. Получается, что дитя с христианской точки зрения «неотмирнее взрослого» (А.Г. Кислов), а потому, как бы это сказали русские философы, дитя видит мир более софийно. А любовь к Софии, фило-София есть поэтому детское занятие взрослых, их воспоминание и сохранение в себе близости к Софии.

Однако нельзя не учитывать, что во всех ментальных слоях культуры, независимо от исторического времени, детство больше ценилось метафизически, нежели «физически». Отношение к ребенку в годы расцвета христианской культуры не претерпело существенных изменений со времен язычества. Как утверждает Ф. Арьес, веками в европейском сознании не существовало категории детства как особенного качественного состояния человека. В детстве видели краткий переходный период к взрослому состоянию. Европейская цивилизация – это, естественно, цивилизация взрослых [см.: 1].

Итак, рассматриваемая нами проблемная ось конкретизируется в дихотомию актуальной ущербности ребенка перед взрослым и его потенциального преимущества. Во-первых, складывается понимание патернализма в отношении к ребенку, который укрепляется в житейском обиходе миллионов людей. Во-вторых, существует некий педологический романтизм, уходящий корнями в истоки христианской культуры. Именно чрез патернализм и романтизм определяются социокультурные смыслы детства, укоренившиеся в современном общественном сознании. В отношении к ребенку господствует идея *tabula rasa*, а вытекающая из нее педология и педагогика сводится к регулируемой изоляции ребенка от мира, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает родитель, воспитатель, учитель, т.е. взрослый. Получается, что ребенок присваивает общество. Личность инкорпорируется в ребенка, интериоризируется в него из общества, а ребенок рассматривается как предоставленный природой «материал» для будущей личности, но еще не сама личность. Секуляризованное европейское сознание сказалось на оценке детства. Теперь в нем нет ничего мистического, разве что – эстетическое. Но эта эстетика сильно связана с предвкушаемой будущностью ребенка. Сам же по себе он лишь возможность этой будущности, к которой предстоит нелегкий и рутинный путь образования.

Итак, нетрудно заметить, что богатая культурная традиция не признает философствующего ребенка. Скорее – это культура безмолвствующего ребенка. Конечно, повсеместно слышен «детский лепет», дети активно осваивают мир, стараясь мудро не замечать того, что он подстроен под взрослого, а ему отведена в этом мире второразрядная роль. Именно это внушаемое культурой чувство неполноценности толкает ребенка во «взрослую» жизнь, порождает у него иллюзии мудрости взрослого, его полной свободы, самодостаточности и автономии. Взрослая жизнь смутно представляется ребенку как преодоление собственной неполноценности. То, чего нет у ребенка, – с избытком у взрослого. Однако справедливо и обратное. Если вы будете утверждать, что

мудрость, любовь, счастье, стремление к красоте, доброта – это то, что увеличивается по мере взросления, то автору данной статьи трудно с этим согласиться. Следовательно, для восприятия этих вещей не существует возраста, как и не существует времени для того, что составляет их сущность. Так почему же человеческая культура искусственно навязывает ребенку установку приоритета взрослости по отношению к детству? Ведь именно в период детства, возможно, необходимо что-то основательно додумать, осмыслить, прочувствовать, без робости, страха и суеты по отношению к тому, что не успеешь повзрослеть. Ведь именно в детстве решать многие «детские» проблемы гораздо проще, чем потом, когда станешь взрослым. Автора не покидает мысль о том, что та наивность, спонтанность, креативность мышления ребенка – это подсказываемый самой природой выход из «калечащего кошмара бытия» (Ж.-П. Сартр), которым, к сожалению, в полной мере посчастливилось воспользоваться далеко не многим.

Г.Б. Меттьюз пишет, что однажды молодая мама обратилась к нему за советом по поводу разговора, со своим 4-х летним сыном. Мальчик был под впечатлением общения со своим дедушкой, который был при смерти (как выяснилось, дедушка умер неделю спустя). По пути домой мальчик сказал матери: «Когда люди, больны и готовы умереть, как дедушка, их убивают?» Мать была потрясена: «Конечно, нет, – ответила она, – полиции бы это не понравилось» (ответ матери, по классификации известного исследователя морали Л. Кольберга, ориентирован на еще предморальную стадию развития ребенка [см.: 15]). Мальчик некоторое время находился в раздумье, а затем сказал: «Возможно, это можно было бы сделать с помощью лекарств».

Вполне вероятно, что этот четырехлетний малыш видел или слышал о том, как некоторых серьезно больных или покалеченных домашних животных, выращиваемых на фермах, как говорится «избавили от страданий», умертвив. Почему же не поступить так с дедушкой? Ведь именно это чувство движет врачами, которые вводят смертельные дозы лекарств умирающим пациентам, чтобы избавить их от страданий, именно это чувство заставляет многих из нас согласиться, что эвтаназия при определенных обстоятельствах, может быть не только этически оправдана, но даже этически обязательна.

В принципе, нет никакой возрастной границы, утверждает Меттьюз, до достижения которой человек не в состоянии обсуждать проблему эвтаназии, как впрочем, и все остальные проблемы, включая проблему смысла жизни, любви, удовольствия и т.п.

На самом деле философствующий ребенок – не самоценная единица культуры, детское философствование имеет огромную эпистемологическую и культурную ценность, оно позволяет нам (взрослым) лучше понять, кто мы сами, увидеть условность границы «взрослый – ребенок», постичь целостность человека, возвращает нас к тому состоянию творческих открытий, которые переживал когда-то каждый из нас, но почему-то совсем забыл об этом, хотя то, что он открыл тогда, то, что он тогда понял и высказал, по сути сформировало его взрослую жизнь. В подтверждение этого приведу цитату из выступления на секции «Дети и философия» доктора философских наук, профессора из

Харькова (Украина) Вероники Николаевны Леонтьевой: «Дело в том, что у ребенка, как философа, т.е. «расширителя проблем», есть, по крайней мере, три преимущества перед философом-ученым, в данном случае не важно, с базовым ли образованием или пришедшим к философии через конкретную науку или эстетическую деятельность. Во-первых, ребенок обладает той лингвистической свободой, которой лишен человек взрослый, солидный, успевший войти в языковую традицию. Здесь достоин обсуждения вопрос о взаимной корреляции мышления (ребенка) и языка, которые находятся в процессе своего онтогенетического – индивидуального – становления. С этой точки зрения каждый ребенок является носителем каждый раз новой философии (любопытный вариант таковой предложен, например, А.Г. Дугиным, согласно которому, в результате ее освоения должно произойти «Рождение Радикального Субъекта» – Homo Novissimus; собственно, ребенок и воплощает эту возможность – «Начало невозможной реальности»). Во-вторых, преимуществом эмоциональная открытость ребенка – залог искренности и подлинной индивидуальности его «философствования». Наконец, в-третьих, это не разрушенная (пока это ребенок!) вера в собственные силы, в том числе, интеллектуальные».

Именно философствование, как обучение разумному мышлению, может стать «лекарством для образования», на этом сосредоточили свое внимание многие участники конференции, ведущие специалисты нашей страны. Например, Н.С. Юлина и в своем докладе и в своих публикация неоднократно подчеркивала, что философия должна стать неким личным опытом человека, лично пройденным путем, который он преодолет, приобщившись к глубокому смыслу философских понятий, овладев методами философской аргументации, и, тем самым, станет разумной, интеллектуально ответственной личностью. При этом философствование будет играть для интеллекта такую же роль, какую спортивная игра выполняет для развития мускульно-двигательной системы. Главное, из чего следует исходить, – это то, что философское образование должно быть развивающим, исследовательским или, точнее, образованием и обучением в форме исследования. Мы нередко встречаем людей образованных, но мыслящих плохо, не умеющих рассуждать.

Со времен античности философия занимала особое место в образовании. Вплоть до XIX века она считалась средоточием всего обучения, и истинное образование мыслилось как философское. Еще в XII–XIII вв., занятия схоластикой в полной мере выражали «образованность и культурность». Средневековая форма философствования аккумулировала в себе весь объем знаний об «истинном бытии», смысле жизни и предназначении человека, в силу чего и выступала основой средневекового высшего образования. Традиция связывать высший уровень образованности именно с философией сохранилась в западной образовательной парадигме до наших дней. В большинстве европейских стран философия является школьной дисциплиной, а также изучается в университетах, хотя не является, как у нас обязательной дисциплиной для всех специальностей. Немецкий исследователь Х.-Г. Фрезе



отмечает, что философия рассматривается как источник духовного наставления детей, как руководство к достойной человека жизни и смерти, а также духовный тренинг (Эпикур, Монтень, Кант), во-первых. Во-вторых, собственно занятия философией приводят к возврату к метафизическому пражереживанию, которое мы испытываем в детстве, и к постановке детских вопросов (К. Ясперс, М. Хайдеггер). В-третьих, дети, лишённые возможности развивать способность к философскому размышлению, не развивают ее вообще (Аристотель, Шопенгауэр) [см.: 11].

«Можно услышать, что философия – «не детский предмет» (даже не всем взрослым надо «давать» философию, это удел интеллектуальной элиты), - сказала в своем секционном докладе на Конференции доктор педагогических наук, профессор УРГУ Маргарита Николаевна Дудина, более 10 лет назад начавшая эксперимент в школах Екатеринбурга по обучению детей философии по методике М.Липмана, - Ставят и такие вопросы «Зачем так усложнять жизнь детям?», «Зачем лишать беззаботного состояния детства?» и сомнения о том, «до философии ли современному ребенку?» Конечно, не обходится и без иронии над детским философствованием». Она охарактеризовала программу Липмана как «построенную на общечеловеческих ценностях, не идеологизированную, не политизированную, не ориентированную религиозно, привлекательную исключительным уважением к растущим детям». Далее она сказала: «Потребность пронизать философскими идеями все образовательное пространство школы растет. На всех школьных уроках есть место самому разнообразному знанию из онтологии, гносеологии, логики, психологии, этики, эстетики, философской лингвистики, но практика убеждает в необходимости и плодотворности самостоятельного урока философии как учебного предмета. Философия призвана стать основанием и соединить разрозненные, фрагментарные предметные знания в системные, интегрированные идеями *жизни и смерти, добра и зла, истины и заблуждения, красоты и уродства, любви и ненависти, силы и ненасилия, вражды и братства, толерантности.*

Ценность философии в том, что способствует выработке нравственных законов внутренними душевными порывами, а не стимулируемыми извне императивными призывами к совести и чести. Совестьливый жизнестроительный принцип можно и нужно вырабатывать этическим путем с самых ранних детских лет. Успех программы философии в школе, на мой взгляд, обеспечивается, прежде всего, ее этико-педагогической сущностью, органической связью педагогики с этикой, в центре которых стоит растущий человек. Тот самый, который в свои три года отроду во все времена и на разных языках говорил, говорит и будет говорить одну и ту же фразу: «Я сам!». Заявляя таким образом о себе как о личности, как о желающем «выделаться в личность, чтобы не жить недоделанным» (согласно Достоевскому), чтобы актуализироваться, стать самим собой, стремиться жить тем, что рвется наружу, найти путь к самому себе и к людям».

Марина Николаевна Фомина, доктор философских наук, профессор из Читы поделилась своим опытом внедрения философии в среднюю школу. Она сказала: «Программа курса «Пропедевтический курс философии в средней

школе» была принята как опытно-экспериментальная на Ученом Совете Читинского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в 1994г. и утверждена как вариативная часть обучающего компонента на Координационном Совете по опытно-экспериментальной работе при Главном управлении образования Читинской области... «Курс» был нацелен на то, чтобы научить мыслить, быть ответственным. Нравственное содержание философского материала давало возможность увидеть сочетание «сущего» и «должного», «добра» и «зла», учило выбору нравственных ориентаций, показывало приоритет духовных ценностей. Идя от мифологической картины мира к религиозному и философскому осмыслению действительности, ставя вопросы «Что такое мир?», «Что такое Я?», «Зачем Я в этом мире?» и т.д., учащиеся, начиная с 5 класса учились не автоматически воспроизводить материал на уровне информационного потока, а думать и представлять свое «открытие» мира. Таким образом, с одной стороны происходило открытие для себя философской культуры Запада, Востока и России, а с другой - формирование своей философской культуры. Поэтому учебная книга, подготовленная по данной программе, так и называется «Я в мире философии».

Казалось, все может кончиться, стоит мне уйти из системы педагогического образования. Я ушла, а философия осталась в школе. Первый раз я почувствовала значимость того, что сделала...»

Участники конференции делились своим опытом преподавания философии и других философских дисциплин (этики, эстетики, логики и т.п.) детям. Выяснилось, что такой опыт имеется в Екатеринбурге, Челябинске, Москве, Санкт-Петербурге, Астрахани, Верхнем Уфалее, Чите, Перми и др. Причем, разработаны программы для разных возрастных групп, хотя такой целостной пролонгированной для всех этапов обучения программы, как «Философия для Детей» М.Липмана, обеспеченной учебными и методическими пособиями в России пока нет, перед нашими учеными – только стоит задача создания столь масштабного образовательного продукта. Поэтому речь о повсеместном введении философии в школах, конечно, преждевременна, но предпосылки для этого уже созданы, и при взаимодействии с органами управления образования, такая работа может быть проведена силами отечественных ученых и педагогов.

Мой собственный опыт разработки и внедрения в школу курса «Философской пропедевтики» (мною подготовлено Программа, Учебное пособие, Рабочая тетрадь, одобренные Министерством образования РФ) доказывает, что курс философской пропедевтики, может послужить той интегральной основой, которая сгладит негативные моменты школьной дифференциации и позволит выявить «индивидуальный семантический код» познания мира каждого ученика. Основными методологическими установками такого курса являются: обучение философствованию (а не информация о философии); превращение класса в «сообщество исследователей»; организация занятий по принципу сократического диалога. В рамках эксперимента в нескольких школах г. Челябинска и области, где ведется преподавание

философской пропедевтики, было проведено тестирование учащихся по формированию навыков когнитивного поведения (по методике проф. Н.С. Юлиной) для определения динамики их интеллектуальной активности. По сравнению с контрольными классами в экспериментальных классах были получены следующие показатели: по умению задавать проблемные вопросы – прирост на 17%; по умению делать обобщения – на 26%; по умению объяснять – на 10%; по умению улавливать разницу контекстов – на 12%. У учащихся экспериментальных классов лучше сформированы навыки диалогового общения, например, в контрольных классах более 20% учащихся редко или никогда прислушиваются к чужим идеям и принимают разумную критику в свой адрес, в экспериментальных классах – это менее 8% учащихся. Таким образом, мы наблюдаем рост уровня интеллектуальной активности учащихся, задействованных в эксперименте, а также развитие у них необходимых когнитивных компетенций.

На мой взгляд, в мышлении ребенка и взрослого, по большому счету, не существует «пропасти», резкого качественного различия. Конечно же, есть разница в опыте, словарном запасе, количестве информации и т.п., но не в самой способности к абстрактному мышлению. Человек в течение всей своей жизни опирается на то же самое ядро первичных навыков рассуждения, которое было сформировано в детстве. Любая, даже самая сложная, «научнообразная» теоретическая конструкция опирается на сравнительно небольшой набор ментальных актов и навыков обоснованного рассуждения. Исходя из этого, можно сказать, что без способности допускать, предполагать, сравнивать, делать вывод, противопоставлять, объяснять и т.п., наши базовые знания и умения лишаются необходимого развития. Следовательно, пропедевтика философских знаний уже в детском возрасте становится для современной системы образования назревшей необходимостью. Сами школьные предметы предъявляют весьма высокие требования к уровню философской подготовки учащихся.

Первый опыт проведения конференции «Философия Детям» показал, что создание цикла непрерывного философского образования (школа-колледж-вуз) и есть одна из наиболее продуктивных перспектив образования в целом в контексте решения задачи его гуманизации и гуманитаризации.

Сборник материалов конференции планируется издать к началу IV Российского Философского Конгресса, где запланирован круглый стол «Философия для детей». Там мы надеемся вновь встретиться с коллегами, а все заинтересовавшиеся этой проблемой могут принять участие в ее обсуждении уже в рамках Конгресса, который пройдет в Москве с 23 по 28 мая 2005 года.

Литература.

1. Арьес Ф. Ребенок и культура. Киев, 1996.
2. Воробьева Л.И. Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. 1996. № 1. С. 8-23.
3. Гиренок Ф. Археография наивности // Философия наивности. М., 2001. С. 23-28.
4. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.

5. Кант И. Критика чистого разума. СПб., 1993.
6. Касавин И.Т. К понятию предельного опыта // Научные и вненаучные формы мышления. М., 1996.
7. Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург, 1998.
8. Кондратьев Е. Дети как наивные философы // Философия наивности. М., 2001. С. 81-83.
9. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
10. Рачков П.А. Философия и философствование: синонимы и омонимы // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2000. №1. С. 3-18.
11. Соловьева Г.Г., Сувойчик Л.В. Дети-философы (по материалам книги Х.-Л. Фреге «Дети-философы») // Мир психологии. 1996. № 1. С. 33-43.
12. Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. М., 1990. Гл. 2.
13. Matthaws G.B. Philosophy and the yong child. L., 1980.
14. Matthaws G.B. The philosophy of childhood. L., 1994.
15. Moral development foundations: Judeo-Christian alternatives to Piaget/Kohlberg. Nachville, 1983.