

ФИЛОСОФИЯ И РЕБЕНОК: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

«Я предпочитаю разговаривать с детьми...
Есть, по крайней мере, надежда, что из них
выйдут разумные существа, - тогда как те,
которые считают себя таковыми... увы!»

С. Кьеркегор «Афоризмы эстетика».

Когда Аристотеля спрашивали о началах философии, он говорил, что философия начинается с самого простого и естественного свойства человека – удивления. Я думаю, мы можем доверять Аристотелю. В таком случае, ответим на вопрос: кому более свойственно это чувство взрослым или детям? Конечно же, детям. А, интересно, почему? Наверное, потому, что дети по натуре своей исследователи, первооткрыватели (для себя) мира. Мир для них предстает ярким и загадочным. Прежде всего, он поражает ребенка тем, что, с одной стороны, он как бы существует «в себе» и «сам по себе». Но с другой стороны, он, тем не менее, ему просто необходим, т.е. существует «для него». Но если философия, по Аристотелю, начинается с удивления, то, следуя этой логике, кто же будет тогда более восприимчив к философии: взрослый или ребенок? Получается, что ребенок.

Дети становятся философами очень рано, уже в 3 – 4 года. Именно тогда у ребенка появляется уверенность в том, что окружающее существует не «просто так», а для какой-нибудь точно обозначенной цели. Как правило, как кажется ребенку, эта цель – он сам. У ребенка появляется целостное мировосприятие, и если какой-либо предмет или явление окружающего мира не вписываются в его целостную картину мира, то, естественно, ребенок удивляется, у него возникает проблемный вопрос.

Вот несколько примеров философских вопросов, заданных некогда моими детьми, когда они находились в возрасте 3 – 4 лет. Вот типичная ситуация антиномии времени, парадокс «сегодня – завтра»:

- 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!

Действительно, для ориентации во времени мы его умозрительно представляем в трех модусах: прошлое, настоящее, будущее. Но поскольку прошлое – это то, что уже было, его уже нет, а поскольку будущее – это то, что еще не настало, его еще нет. Получается, что нашему непосредственному восприятию дано лишь настоящее. Но что это такое «настоящее»? Где оно, как его ощутить? Ведь о чем бы мы ни думали, что бы мы ни делали, это будет либо в будущем, либо уже в прошлом. Вот и получается, что наше мыслимое «завтра», так и останется завтра и никогда не наступит.

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

- Папа, а это что за бабушка?
- Это баба Нюра, моя бабушка.
- А почему она к нам никогда не приходит?
- Она уже не сможет к нам прийти, она умерла.
- А куда она умерла?

Вопрос вполне правомерен. Если мы имеем дело с каким-то качеством, то оно не может перестать быть каким-либо качеством и стать ничем. Это немислимо (и в прямом и в переносном смысле слова).

Вот еще один эпизод из жизни. Саша ест морковь:

- Папа, а что есть внутри морковки?
- Не понял... Как что, морковка и есть.
- А откуда тогда вкус?

Конечно же, ребенок не может согласиться с мыслью о том, что вкус принадлежит к «первичным свойствам» морковки, но, с другой стороны, он и не разделяет мысль о том, что вкус – это только лишь наше субъективное восприятие, не зависящее от свойств морковки. Естественно, ребенка удивляет данная антиномия.

Образцы подобного рода метафизического вопрошания во всем своем многообразии можно обнаружить в известной книге Корнея Чуковского «От двух до пяти»¹. Вот несколько характерных примеров из этой книги.

Философское удивление ребенка по поводу саморефлексии: «Мама, а кто раньше родился: ты или я?» Или: «Слушай, мама: когда я родился, откуда ты узнала, что я – Юрочка?» Ответы на эти вопросы не столь очевидны, как кажется. Ребенок ощущает себя центром мироздания, некоей «осью» бытия, поэтому у него совсем иной «угол зрения», иная перспектива мира, нежели у взрослого. Осознание того, что окружающие его люди тоже, как и он, существуют «сами по себе» и «сами для себя» не может не удивлять его. Приведенные выше вопросы представляют собой первые попытки разобраться с этими новыми мироощущениями.

Еще об особенностях детского мировосприятия. Обижают ребенка. Он угрожает: «Сейчас темно сделаю!» И закрывает глаза, убежденный, что весь мир погрузился во тьму. Кстати, именно так маленькие дети играют в прятки: отбегая от водящего на некоторое расстояние, они закрывают ладонями глаза, чувствуя себя в полной безопасности. При всей наивности подобных действий, ребенок вполне последовательно реализует тезис «esse est percipi». Мы же, взрослые, не всегда можем похвастаться такой интеллектуальной ответственностью, как и не можем гарантировать, что вообще есть что-то вне нашего восприятия или мысли.

Вот еще один любопытный диалог:

- Мама, как едет трамвай?
- По проводам идет ток. Мотор начинает работать, вертит колесики, трамвай едет.
- Нет, не так.
- А как же?
- А вот так: динь, динь, динь, ж – ж – ж!

Стоит задуматься, что для нас будет более существенным и необходимым: яблоко воображаемое, мыслимое или яблоко реальное, которое лежит у нас в руке? Конечно, для кого как... Ребенок выбирает второе, хотя жизнь не раз заставит его усомниться в достоверности чувственного опыта.

Проблема причинности тоже начинает волновать детей довольно рано. Философское удивление у ребенка возникает, когда, задумываясь над этой проблемой, он сталкивается с неким «пределом бесконечности». «А кто родил первую маму?» Или: «Кто будет хоронить последнего человека?» Хотим мы того, или не хотим, мир нам дан как феномен, сразу во всей своей сложности и во всем своем многообразии. Рациональный порядок приводит нас к $\pm \infty$, преодоление которой возможно только в признании некоего нового качества как чего-то существовавшего и существующего везде и всегда. В данном примере с «человечеством» мы можем подразумевать только всех людей сразу, т.е. для человечества вообще нет ни «первых», ни «последних». «Человечество» – это идея, т.е. то,

¹См.: Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. – М., 1990. – Гл. 2.

что находится вне времени и пространства, за границами физического мира. «Человечество» как идея – это то, что должно быть всегда. Воистину, это достойно удивления.

Таким образом, перед нами примеры «вечных» метафизических вопросов, с которых начинается и которыми заканчивается любая философия и любая наука. И как мы видим, необходимость их осмысления появляется у человека в очень раннем возрасте – «от двух до пяти».

Говоря об этом, мы не можем не отметить один очень важный, чисто педагогический момент: постановка и решение философских проблем способствует развитию интеллектуальных, эмоционально-волевых, деятельностных способностей человека. Приобщение к философии (как взрослых, так и детей) – это, по сути, развивающее обучение. Использование философского инструментария в процессе обучения способствует, прежде всего, развитию умения рассуждать разумно, т.е. обоснованно, логично, критично, творчески, контекстуально и т.п. А навыки разумного рассуждения, в свою очередь, способствуют формированию навыков разумного и ответственного поведения.

На основе этого мы можем сформулировать главные методологические принципы философского образования вообще и «философии для детей», в частности:

- 1) обучение философствованию, а не информация о философии;
- 2) проблемная подача философского знания;
- 3) превращение коллектива (группы, класса) в «сообщество исследователей» (термин М.Липмана «*communiti of inquiry*») и организация разговора по принципу сократовского диалога;

- 4) в качестве материала используются жизненные ситуации, литературные сюжеты и т.п.; выделяется их философский контекст и в соответствии с ним проходит обсуждение.

Однако, как показывает практика, современная школа еще не способна «переварить» «философию для детей», главным образом в силу одного господствующего стереотипа мышления. Он заключается в следующем утверждении: «Абстрактные философские категории настолько сложны, что дети не в состоянии их адекватно воспринимать и с ними работать; их разум еще не созрел для этого». Итак, мы можем констатировать, что до сих пор в педагогике бытует неправильное представление о природе мышления ребенка. Согласно установке Ж.Пиаже, способности к абстрактному мышлению появляются у детей лишь в возрасте 10-12 лет, а до этого возраста ребенок мыслит конкретно, т.е. перцептивно и аффективно. Таким образом, устанавливается «естественный порог» интеллектуальных способностей ребенка и в соответствии с этим разрабатываются школьные программы обучения.

Однако нам более обоснованной представляется другая точка зрения, высказанная американским философом и педагогом М.Липманом². В развитии интеллекта человека, утверждает Липман, нет и не может быть никаких резких качественных скачков. А если говорить о способности к абстрактному мышлению, то данная способность появляется у детей очень рано и только благодаря ей, ребенок и мыслит перцептивно и аффективно, а не наоборот. На основании этого Липман делает вывод о том, что философствование играет такую же роль для интеллекта, какую спортивная игра выполняет для развития мускульно-двигательной системы. При этом нужно помнить главное: философское образование – это развивающее, «исследовательское» образование или, точнее, образование и обучение как исследование.

И.Кант как-то заметил, что умный человек не тот, кто знает больше, а тот, кто умеет применять свои знания там, где они действительно применимы. В современной школе эта тенденция выражается в том, что наука и техника все более активно проникают в образовательный процесс. Это, в свою очередь, находит выражение в специализации и

² См.: Lipman M. *Thinring in Education*. – Cambridge, 1991.

дифференциации обучения, но, в связи с этим, неизбежно заостряется чисто философская проблема определения целей и средств человеческой деятельности.

Все науки имеют определенный «практический выход», заключающийся в том, что если в рамках этой науки ставится какая-либо цель, то для нее возможны определенные средства достижения. Но науки, занимающиеся предписанием средств, никогда не ставят вопрос о том, хороши или плохи те цели, достижению которых они способствуют. И.Кант в «Основах метафизики нравственности» писал по этому поводу следующее:

«Разумна ли и хороша ли цель, - об этом здесь и речи нет, речь идет лишь о том, что необходимо делать, чтобы ее достигнуть. Предписания для врача, чтобы основательно вылечить пациента, и для отравителя, чтобы наверняка его убить, равноценны постольку, поскольку каждое из них служит для того, чтобы полностью осуществить поставленную цель»³.

Действительно, если верно, что из биологической науки можно одинаково извлечь полезные руководства как отравителю, так и врачу, следовательно, эти сведения сами по себе не могут обладать мировоззренческой, морально-этической значимостью, т.к. они представляют собой исключительно «технические императивы». Таким образом, вполне обоснованно упрекать современную систему образования в том, что она пестует у детей главным образом «технические» способности, не заботясь о развитии умения рассуждать о целях.

Кант пишет:

«Так как в детстве не знают, какие цели могут встретиться в жизни, то родители прежде всего стараются научить своих детей многому и заботятся об умении применять средства ко всевозможным целям... Эта забота так велика, что из-за этого они обычно забывают помочь им выработать и поправить их суждение о ценности тех предметов, которые они, быть может, захотят поставить себе целью»⁴.

Нельзя не согласиться с Кантом. Мы нередко встречаем людей образованных, но мыслящих плохо и не умеющих рассуждать. Но мы не можем себе представить разумно мыслящего человека, который не владел бы определенным количеством содержательного знания, которое надлежит знать разумной личности. Получается, что в образовательном процессе главное – это уметь правильно расставить акценты.

Какую помощь в решении этой проблемы нам может оказать философия? Начнем с простого утверждения: любое знание может (и должно быть) подвергнуто сомнению. Иными словами, любое знание нуждается в проверке на состоятельность, в критическом самоанализе. Поясним на примере. Древнегреческий философ Сократ утверждал, что для того, чтобы обрести истину или хотя бы приблизиться к ней, нужно твердо усвоить следующий постулат: «Я знаю, что я ничего не знаю». Возникает вопрос: как данный постулат может помочь в поиске истины? Это утверждение как бы подсказывает нам: доверяй своей интуиции; все, что вызывает сомнение, должно быть подвергнуто сомнению; только так любое знание может быть проверено на состоятельность, ведь любое знание нуждается в тщательном и всестороннем рассмотрении.

Умение мыслить критически (или, по выражению Гегеля, «саморефлексивно») дает связанность и стройность соотношения понятий и суждений, формирует умение вести конструктивный диалог и находить взвешенное, компромиссное решение, в целом, формирует умение мыслить ответственно. Более того, благодаря этим умениям в постижении любого знания мы всегда будем идти к истине самой короткой дорогой.

Попытаемся, используя метод Сократа, решить следующую интеллектуальную проблему: «Где находится мое «я», или Что определяет мое существование?» Дано три исходных суждения:

³ Кант И. Основы метафизики нравственности // Сочинения: В 6 т. – М., 1965. – Т.4. Ч.1. – С.253.

⁴ Кант И. Указ. соч. – С.253 – 254.

- 1) я – это мое тело;
- 2) я – это моя социальная идентификация;
- 3) я – это мои мысли.

Итак, «я – это мое тело». Действительно, трудно с этим не согласиться. Если мы смотрим в зеркало, если мы просматриваем фотоснимки или видеозапись, мы без труда будем отличать себя от других по внешнему облику. Как правило, мы говорим: «Это я». Представим другую ситуацию. Вот мы решили вздремнуть, заснули и видим сны. Возникает вопрос: где наше «я» в данный момент? Было бы неуместно ответить: мое «я» лежит на диване. На диване лежит мое тело, которое в данный момент я не чувствую и не осознаю. Мое «я» как бы «убежало» из моего тела.

Хорошо, допустим теперь, что «я» – это моя социальная идентификация. Действительно, какая информация о нас будет более определенной: или – я есть индивид, «человек с большой буквы», или – я Иванов Иван Иванович, 1960 года рождения, по профессии – слесарь, проживаю в городе Челябинске? Казалось бы, вторая информация о нас более определенная, но, если задуматься, что конкретно говорит о нашем «я» наш социальный статус, как он может вообще выразить наше «я»? Сколько на свете Ивановых, сколько на свете слесарей, сколько подобных людей проживают в городе Челябинске? Получается, что социальная идентификация никак не может выразить наше «я».

Чтобы понять, что «я» – это наши мысли, или наше сознание, достаточно представить, что мы спим и при этом не видим снов. В этот момент что мы можем сказать о своем «я»? Ровным счетом ничего. Но в том то и дело, нашего «я» без сознания просто нет, а значит, мы можем сказать, воспользовавшись знаменитым тезисом Декарта: *Cogito ergo sum* (“Мыслю, следовательно, существую”).

Смысл данного тезиса способен понять любой человек – как взрослый, так и ребенок. Это не выходит за рамки простого “житейского” опыта. Тем не менее, пути к пониманию могут быть самыми разными. Иногда эти пути бывают настолько длинными и запутанными, что, например, если рассматривать их с дидактической точки зрения, то от них следует сразу же отказаться.

Для иллюстрации сказанного рассмотрим примеры обоснований тезиса Декарта, которые дают вузовский учебник философии, обычный житейский опыт (разговорная речь) и литературный сюжет из детского рассказа, рассчитанного на возраст 8 – 10 лет.

Воспроизводим текст вузовского учебника: “Метафизика должна, по Декарту, опираться на положение, истинность которого не вызывает сомнения. Чтобы найти такое положение, он становится на позиции радикального скептицизма, отвергая все, в чем можно как-нибудь усомниться. Сомнительны существование Бога, внешнего мира и собственного тела. Несомненно лишь положение: “Мыслю, следовательно, существую”. Это положение представляет собой соединение двух соответствующих друг другу идей: “я мыслю” и “я существую”. Истина есть соответствие идей друг другу, устанавливаемая или непосредственным усмотрением – интуитивно или логическим анализом – демонстративно”⁵.

Все, в принципе, ясно. Но, на наш взгляд, здесь упущен самый важный процессуальный момент, связанный с переходом от незнания к знанию. Знание здесь подается в готовом, “рафинированном” виде; оно рассчитано только на запоминание, в нем нет единой сюжетной линии, да и вообще нет сюжета как такового. Получается, что учебник нас не “учит”, так как не дает нам процедур, моделей исследования.

Теперь рассмотрим как то, что изложено в учебнике, можно переложить на обычный разговорный язык: “Я, в принципе, могу допустить мысль о том, что мои представления о мире могут отличаться от представлений другого человека. Есть ведь поговорка: “Сколько людей, столько и мнений”. В принципе я даже допускаю мысль о том, что сомнительна и достоверность моих ощущений. Например, ложка в стакане с

⁵ Философия: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов-на-Дону, 1996. – С.63.

водой кажется мне изогнутой, но я-то знаю, что она прямая. Почему происходит эта иллюзия восприятия, можно легко объяснить. Когда я слышу: “Орбит” без сахара – лучшая защита от кариеса”, я не могу сказать ни того, что это правда, ни того, что это ложь. Единственное, что я могу сказать определенно: я сомневаюсь. Получается, что эта единственная в данный момент моя мысль о сомнении есть то, в чем я по-настоящему уверен. Не будь этой мысли, не было бы и меня по отношению к этому факту, то есть моя мысль как бы напомнила мне о моем существовании. Причем это настолько просто и естественно для меня, что иначе, как через свои мысли (т.е. сознание) я себя и не представляю. Получается, как у Декарта: “Мыслю, следовательно, существую”.

В этом рассуждении нет никакой специальной терминологии. Главное внимание уделено процессуальному моменту “исполнения” мысли. Конечно, то о чем идет речь, отнюдь не бесспорно. Но в том-то и дело, что, например, в дидактическом плане данные рассуждения более ценны, поскольку они будят мысль.

А вот как то же самое излагается в философской новелле “Элфи” М.Липмана, рассчитанной на детей 8 – 10 лет:

“Вчера Сет сказал:

– Элфи редко что-либо говорит. Может быть, она не существует?”

Это показывает, что Сет был неправ. Да, я не говорю много, но я все время думаю. Я думаю, даже когда сплю.

Вчера я проснулась среди ночи и спросила себя: «Элфи, ты не спишь?» Я коснулась своих глаз, они были открыты, поэтому я сказала: «Нет, я не сплю», А если это не так? Может быть, я такой человек, который спит с открытыми глазами?

Затем я спросила себя: «В этот момент я мыслю? Я действительно хотела бы это знать».

И я ответила себе: «Глупышка! Если ты умеешь удивляться, ты должна быть мыслящей! И если ты мыслишь, то неважно, что говорит Сет, ты существуешь!»⁶

Может возникнуть вопрос: хорошо, пускай мысль Декарта можно сделать доступной даже для понимания ребенка, но сможет ли ребенок объяснить то, что понял? Развивая интуицию, мы не должны забывать и о навыках рассуждения, базирующихся на хорошей языковой практике.

Однако, например М.Липман, не согласен с этим. Он считает, что наоборот языковой прогресс напрямую зависит от тренировки умения мыслить. Наша позиция по этому поводу заключается в том, что, по большому счету, навыки мышления и навыки разумного рассуждения для нас – это одно и то же. Поэтому обучение философии – это, в первую очередь, вербальное обучение, а тренировка мыслительных навыков должна быть сопряжена с активной практикой «говорения», проговаривания мысли. Подтверждение этому мы можем найти в жизни. Например, в период с 1,5 до 2 лет почти все дети совершают резкий интеллектуальный скачок. Внешне это выражается в том, что они начинают говорить. Этот грандиозный мыслительный прорыв осуществляется в условиях почти полного отсутствия всяческих образовательных методик, которыми не владеет большинство родителей, но при наличии активной разговорной практики, живого общения, в атмосферу которых ребенок постоянно погружен. Это настоящее чудо, которому способствуют множество факторов, главным из которых, на наш взгляд, является вербальная практика, стимулирующая развитие мыслительных навыков, что, в свою очередь, формирует навыки разумного и обоснованного рассуждения.

Как правило, мы судим об интеллекте человека по его суждениям. Суждения бывают голословными и бездоказательными («плохими»), бывают просто констатациями фактов, а бывают мудрыми. Мудрое суждение по форме напоминает «простое», но по содержанию, по смыслу, оно гораздо глубже.

⁶ Цит. по: Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог (Из опыта работы). – Екатеринбург, 1995. – С.23.

Вот один пример. Когда Конфуция спросили, что нужно, чтобы в государстве был мир и порядок, он сказал: «Правитель должен быть правителем, подданный – подданным, отец – отцом, а сын – сыном». Только и всего. Тем не менее, сколько разных смысловых оттенков можно вывести из этого «простого» по форме суждения. Чем достигается такой эффект? Во-первых, образностью: данное суждение прежде всего обращено к чувствам.. Во-вторых, жизненностью: оно опирается на личностный жизненный опыт. И в-третьих, целостностью: оно логично и непротиворечиво. Хотя, конечно, данная логика не внешняя (формальная), а внутренняя (контекстуальная).

Теперь обратим внимание на процессуальный момент, на момент «рождения» мудрого суждения. Вот диалог Конфуция со своим учеником Цзы-Лу о пользе образования:

«Учитель сказал: «Я спрашиваю о том, не следует ли тебе, Цзы-Лу, к твоим способностям добавить еще и знания?»»

– А от учения есть какой-то прибыток?

– Правитель, не поучающий подданного, не может быть прям. Благородный муж, не наставляющий друга, не может быть добродетелен. Честный человек, получивший урок, станет великим мудрецом. И никто из тех, кто любит учиться, не пойдет наперекор должному.

– В южных горах растет бамбук, который сам по себе прям, и стрелы, изготовленные из него пробивают даже панцирь из носорожьей кожи. А ведь этот бамбук ничему не учился.

– Приладь к стреле оперение, надень на нее железный наконечник, и разве не войдет она еще глубже? – сказал учитель Кун⁷.

Можно проследить следующую динамику движения от бедного, простого суждения к богатому, мудрому. Пусковым механизмом данного движения является проблемная ситуация. Она заставляет работать память, прошлое соотносится с настоящим, ситуация получает качественную оценку. Тем самым начинается процесс творчества новых смыслов, саморефлексия (т.е. формулирование своих собственных критериев, процедур и выводов). И, наконец, результатом работы является неповторимое мудрое суждение. Таким образом, мы видим, что философское размышление (философствование) можно с полным правом назвать исследовательской работой.

Возникает вопрос: могут ли процедуры мышления высшего порядка стать предметом изучения, например, с целью развития интеллектуальных способностей детей? М.Липман считает, что обучать этому можно и нужно, так как нет такого возраста, когда было бы неуместно попросить ребенка привести хорошие доказательные доводы в пользу своей мысли, фантазии, мнения и обсудить это с учетом выдвигаемых ребенком критериев. По большому счету между мышлением ребенка и взрослого не существует такого уж резкого качественного различия. Конечно же, есть разница в опыте, словарном запасе, количестве информации и т.п., но не в самой способности к мышлению высшего порядка.

Как ни странно, человек в течение всей своей жизни опирается на то же самое ядро первичных навыков рассуждения, которое было сформировано в детстве. Аналогично: число слов, усвоенных индивидом в течение жизни растет, но буквы для новых слов берутся из одного и того же репертуара – из алфавита. Таким образом, любая, даже самая сложная, «научнообразная» теоретическая конструкция опирается на сравнительно небольшой набор ментальных актов и навыков обоснованного рассуждения.

Исходя из этого, вполне правомерно утверждение М.Липмана о том, что без способности допускать, предполагать, сравнивать, делать вывод, противопоставлять, объяснять и т.п., наши способности читать, писать, считать подвергаются серьезной

⁷ Малявин В.В. Конфуций. – М., 1992. – С.124 – 125.

опасности. Следовательно, по мысли Липмана, педагогика уже в начальной школе должна планировать мышление высшего порядка.

Теперь несколько слов о возможной методике. Инструментом стимуляции мышления высшего порядка является философствование. Чтобы запустить мотор любознательности, необходимо создать для этого благоприятную среду. Начинать разговор можно с того, что под рукой (и в прямом, и в переносном смысле слова). Люди лучше включаются в разговор и обсуждение того, что близко, понятно и интересно им, что затрагивает их лично, о чем можно говорить на привычном для них языке. В программе «Философия для детей», которая внедряется в школах США, роль этого стимулятора выполняют философски нагруженные сюжетные повести.⁸ Это нечто, напоминающее «интеллектуальный детектив». Почти все повести названы именами главных героев, таким образом, философские проблемы как бы персонафицируются и с ними легче работать. Художественный сюжет повестей – это как бы заправка, апелляция к эмоциональным переживаниям. С этого начинается определенная исследовательская работа, проникновение в философскую проблематику. Рефлексивная деятельность, рассуждения персонажей повестей выступают своего рода моделью философского дискурса, подсказкой для развития философского диалога.

Еще одним дидактическим принципом программы «Философия для детей» является то, что обычный школьный класс превращается в «сообщество исследователей». Почему это необходимо? Если мы о чем-то напряженно думаем, нам, возможно, приходит какая-то идея, но доказано, что в беседах и дискуссиях идея может не только возникнуть быстрее, но и тут же пройти проверку на прочность, состоятельность, если нужно, пройти корректировку и в итоге сделаться более совершенной.

Основная форма деятельности «сообщества исследователей» – сократовский диалог. Сократовский диалог ведется посредством простой разговорной речи, а не на «научообразном» предметном языке; диалог апеллирует к интуиции говорящих, он отличается образностью сюжетов и большим эмоциональным накалом. Кроме того, сократовский диалог – хорошая форма коммуникации, конструктивного общения, поиска компромиссного решения.

Для того, чтобы диалог складывался успешно, его участникам необходимо овладеть следующими главными умениями: во-первых, умением слушать; во-вторых, умением четко и ясно высказывать свои мысли; и в-третьих, умением сочетать в разговоре индивидуальные интересы с интересами коллектива. Спор с равными лучше всего мобилизует внутренние резервы человеческого интеллекта.

Диалог можно считать удачным, если в итоге у его участников появилось более полное или более четкое понимание проблемы, которого в начале беседы не было. Знания, полученные в результате грамотно организованного коллективного обсуждения, усваиваются более прочно, нежели на обычных уроках. Учитель как организатор диалога выступает в роли дирижера оркестра. А цель дирижера, как известно, - не просто махать палкой, а добиваться гармонии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибихин В.В. Язык философии. – М., 1993.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. – М., 1990.
3. Борисов С.В. Обновление философского образования в школе: Методологические проблемы. – Челябинск, 2000.
4. Выгодский Л.С. Сочинения: В 6 т. – М., 1980. – Т.2: Мышление и речь.

⁸ См.: Философия для детей: Курс для начальной школы. I – II ступень обучения. – Екатеринбург, 1993 – 1995; Философия для детей. – М., 1996.

5. Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. (Из опыта работы). – Екатеринбург, 1995.
6. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15 – 16 февраля 1995 г. // Вопросы философии. – М., 1995. - №8. – С.187 – 190.
7. Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. – Екатеринбург, 1993.
8. Философия для детей. – М., 1996.
9. Философия для детей. Курс для начальной школы. I – II ступень обучения / Под ред. М.Н.Дудиной. – Екатеринбург, 1993 – 1995.
10. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1990.
Шубинский В.С. Проблемы начального философского образования школьников. – М., 1984.