

С.В. БОРИСОВ

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

С.В. БОРИСОВ

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Москва – 2003

ББК
УДК
Б

Работа выполнена при финансовой поддержке в форме гранта
Министерства образования Российской Федерации

Борисов С.В. Философская пропедевтика: Теория и практика. – М., 2003. – 228 с.

ISBN

В книге обобщен и систематизирован теоретический и практический материал по пропедевтике философских знаний. Материал книги носит главным образом прикладной характер и является плодом большой экспериментальной работы, начатой автором в 1996 году. С 2002 г. данная работа финансируется по гранту Минобразования РФ. Автор обосновывает возможность и продуктивность модели непрерывного философского образования посредством ряда пропедевтических курсов, начиная с начальной школы и кончая вузом. Автор также отслеживает и характеризует этапы становления «философствующей личности».

Книга предназначена для учителей школ, преподавателей и студентов педагогических вузов, для тех, кто занимается проблемами философского образования.

Рецензенты: Юлина Н.С., д.ф.н., профессор;

Апухтина Н.Г., д.ф.н., профессор.

ISBN

© С.В. Борисов

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ	10
§1. Философское образование в истории школы	10
Опыт античной философии: сократовский метод (10); приоритеты философской пропедевтики (13); Кант о философской пропедевтике (15); Гегель о философской пропедевтике (17); философская пропедевтика в дореволюционной России (18); пропедевтика философских знаний в советский период (20); почему философия исчезла из школьных программ? (21); курс логики в советской школе (22); какой должна быть философия в школе? (24)	
§2. Философская пропедевтика в системе образования	30
Философия и педагогика: точки соприкосновения (31); философия как основа педагогики (33); специфика философского образования (35); культура мышления (38); место философской пропедевтики в системе современного образования (40); философское знание – личностное знание (41); философское самовыражение и философское понимание (43); идентификация, индивидуализация, персонификация (46); философская пропедевтика и развивающее обучение (47); принципы философской пропедевтики: разумность, диалогизм, персонификация (49)	
§3. Философская пропедевтика Гегеля	52
Философия в гимназии: желания и возможности (52); содержание философской пропедевтики в гимназии (55); «внутреннее ориентирование» по Гегелю (57); структура «Философской пропедевтики»: младший класс (59); структура «Философской пропедевтики»: средний класс (61); структура «Философской пропедевтики»: старший класс (64)	
§4. Философия как школьный предмет	67
«Французский опыт» (67); программы и практические занятия по философии в системе среднего образования Франции (69); проблемы теории и практики преподавания (71); «экстериоризация» философского знания (73); основные концептуальные блоки	

философствования (75); философская пропедевтика: системный подход и новые технологии (77); «американская модель» философской пропедевтики (84); основные параметры программы «Философия для детей» (86); педагогические характеристики программы «Философия для детей» (89); обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия (93); «экологичная» философия (95)

ГЛАВА 2. ПУТЬ В ФИЛОСОФИЮ: ПРЕДПОСЫЛКИ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

97

§1. Философия как способ самопознания

97

Проблема непонимания (98); обыденное представление о философии (99); кого можно назвать философом? (100); стержень философии внутри нас (101); философия и методология (102); философское мировоззрение (103); философия и философствование (104); признаки и источники философствования (106); типы философствования (108); способы философствования (110); «понимающая философия» (112); внутреннее ориентирование (113); психология философствования (115); «философские» чувства (117); «пограничные ситуации» (118)

§2. Философская культура мышления

122

Чем характеризуется современная философская культура? (122); философия – целостный взгляд на мир и человека (123); встречи со смыслом (124); философская коммуникация (126); философская рефлексия и логотерапия (127); опасность софистики (130); «унылая» философия (132); «веселая» философия (133)

§3. Обучение философствованию

136

Философия и ребенок (136); педагогические задачи философской пропедевтики (139); критическое мышление (141); момент «исполнения мысли» (145); нужно ли обучать детей философии? (146); «детский реализм» (147); концепция непрерывного философского образования (148); становление навыков философской аргументации (151); способы философской аргументации (152); философский диалог – путь к интерсубъективности (155)

ГЛАВА 3. РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ УСВОЕНИЯ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ	156
§1. Средства обучения философствованию	156
Право интеллектуального самовыражения (157); диалогизм и диалогическая философия (159); диалогизм как принцип обучения философствованию (163); технология ведения философского диалога (165); о невысказанном (167); примерная модель развития философского диалога (169); принцип сосуществования (171); свобода интеллектуального самовыражения (173); «соразвитие» (174); диалогизм мысли (175); логика парадокса (177); философские исповеди (178); культурная преемственность (179)	
§2. Философствование как исследование	182
Методологический порочный круг (183); выход из порочного круга (186); рефлексивные знания (188); процедуры рефлексивной мыследеятельности (190); методологическое мышление (194); психология мыследеятельности (196); интеллектуальные различия (198)	
§3. Рефлексивная модель философской пропедевтики	200
Проблема оценивания (203); философский диалог: «Проблема отчуждения» (204); философствование с опорой на личностный опыт (206); философский диалог: «Проблема морального выбора» (208); философское творчество (212); формирование критического мышления (213); философский диалог: «Проблема эволюции жизни» (215); управление философствованием (219); философская культура как «интерсубъективный мир» (220); простота и понимание (222)	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	223
БИБЛИОГРАФИЯ	224

ВВЕДЕНИЕ

«Не следует делать вид, что занимаешься философией, но следует на самом деле заниматься ею: ведь нам нужно не казаться здоровыми, а быть поистине здоровыми».

Эпикур.

Подобно тому, как некую сумму знаний и опыта можно просто усвоить, как «материал к сведению», а можно, пропустив сквозь себя, сделать компонентой мировоззрения и способом преобразования мира, так и философия может быть данью моде или идеологической и догматической конструкцией, а может заложить основы подлинной философской культуры личности.

Культурное наследие предстает перед современным человеком как сложный, необозримый лабиринт материальных и духовных ценностей, социально-политических и морально-этических норм, теоретических знаний и практических умений, социальных институтов и образований, т.е. всего того, что находится одновременно во вне и внутри человека, что одновременно ясно и просто и в то же время запутанно и непонятно.

Современная философская культура плюралистична по духу и поэтому ей, возможно, не хватает четкой и строгой философской методологии, что ставит современного человека в весьма затруднительную ситуацию – ситуацию свободы, выбора и ответственности одновременно. В такой ситуации не мудрено растеряться и заблудиться; у современного человека формируется весьма своеобразная мировоззренческая позиция – «тотальный релятивизм», относящийся не только к процессу познания мира, но и к восприятию традиционных культурных ценностей. «Тотальный релятивизм» отрицает возможность самопознания личности, человек лишается «внутреннего стержня», ощущает свою «заброшенность» и пустоту в себе.

Человеку становится необходим добрый советчик, попутчик, «другой», который не являлся бы для него ни воспитателем, ни учителем, в привычном понимании их социального статуса и роли.

Этим другим может стать философ. Философия, в таком случае, должна предстать в несколько нетрадиционном образе. Она будет являться совокупностью принципов и практических навыков, которые человек имеет в своем распоряжении или предоставляет в распоряжение других с тем, чтобы иметь возможность должным образом проявлять заботу о себе и других (в экзистенциальном понимании понятия «забота»).

Сам философ при этом, как проводник в культуре, «другой», перестает быть «профессиональным» философом (ученым, исследователем, теоретиком), он все больше будет превращаться в жизненного советчика, который по любому поводу – по поводу частной жизни, внутрисемейных отношений, морали и нравственности и т.д. – будет рекомендовать не общие модели и системы знаний (освещая тем самым еще большее количество ответвлений лабиринта культуры), а советы, подходящие для каждой конкретной ситуации (т.е. то, что дает возможность идти по лабиринту). Таким образом, философия интегрируется в повседневный образ жизни человека. В этом плане мы и определяем значимость такой «практической философии», когда внешний проводник (т.е. советы философа) может стать внутренним проводником (т.е. самостоятельной философской рефлексией над любыми явлениями мира).

Философия должна стать неким личным опытом человека, лично пройденным путем, который он преодолел, приобщившись к глубокому смыслу философских понятий, овладев методами философской аргументации, и, тем самым, станет разумной, интеллектуально ответственной личностью.

Мы исходим из того, что в развитии интеллекта человека нет, и не может быть никаких резких качественных скачков. Способности к абстрактному мышлению появляются у человека очень рано. Абстрактному мышлению можно и нужно обучать, так как нет такого возраста, когда было бы неуместно попросить человека привести хорошие доказательные доводы в пользу своей мысли, фантазии, мнения и обсудить это с учетом выдвигаемых им критериев. 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. Но мы не можем себе представить разумно мыслящего человека, который не владел бы определенным количеством содержательного знания, которое надлежит знать разумной личности. На наш взгляд, в приобщении личности к философии главной проблемой является неумение правильно расставить акценты.

В принципе, мысля абстракциями, можно мыслить и вполне конкретно. Конкретное, по Гегелю, есть единство многообразного. На него выходят или к нему приходят, когда пытаются выявить или охватить как можно больше сторон (каждая из которых – абстракция) исследуемого предмета и затем дать его синтетически целостное определение, понимание. Конкретно мыслим мы и тогда, когда точно очерчиваем границы применимости той или иной истины, когда приписываем ее к определенным времени и месту. В данной связи принято говорить, что нет абстрактных истин, истины всегда конкретны.

Мы считаем также, что приобщать личность к философии можно в самом раннем возрасте. 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, мы утверждаем, 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 и философской культуры мышления уже в детском возрасте становится для современной системы образования назревшей необходимостью. Сами школьные предметы предъявляют весьма высокие требования к уровню философской подготовки учащихся.

Возникает вопрос, каким путем двигаться к постижению философии, как сделать аппарат философии более доступным или, лучше сказать, более конкретным? Как приобщиться к культуре философского мышления?

Выделяются два методологических подхода в области философской пропедевтики: культурно-информационный и проблемно-деятельностный (см.: Юлина Н.С. Введение в философию: два подхода // Философские исследования. М., 1993. №2). Данные подходы суть общетеоретические обобщения используемых в преподавании философии традиционных («классических») и относительно новых (исследовательских) методов. Культурно-информационный подход является в настоящее время основным практически для всех инновационных школ типа лицея и гимназии, а также он преобладает в системе вузовского образования. Данный подход ориентирован на подключение учащихся к историко-философской культуре, языку и текстам классических работ. Эта философская традиция пропедевтики заложена в трудах И. Канта и Г. Гегеля. Из современных российских исследований в рамках этой традиции можно отметить работы Д.А. Гусева, А.Л. Доброхотова, В.В. Дягилева, К.К. Жоля, В.С. Шубинского.

Проблемно-деятельностный подход предполагает активное вовлечение учащихся в решение интеллектуальных проблем, то есть непосредственное философствование. Таким образом, знакомство с философией происходит не «извне», а как бы «изнутри». Данная методология философской пропедевтики анализируется в исследованиях М. Бубера, Х. Гадамера, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, Х. Ортеги-и-Гассета. Практические наработки в русле данной методологии прослеживаются в трудах В.С. Библера, П.С. Гуревича, М.Н. Дудиной, М. Липмана, Н.Е. Щурковой, Н.С. Юлиной.

Опыт преподавания философии свидетельствует, что в отличие от традиционного (репродуктивного) способа усвоения философского знания, гораздо больший эффект в преподавании философии дает исследовательская (рефлексивная) модель обучения. Мы считаем, что данная модель более созвучна духу философии, она открывает более короткие и ясные пути к постижению ее предмета. Философское знание усваивается с

помощью философских же методов, а именно, посредством активного философствования.

Эксперимент, проведенный в учебных учреждениях г. Челябинска (гимназия, лицей, вуз) по апробации данной модели преподавания философии, дал положительные результаты, что придает уверенность в правильности выбранного нами пути.

ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ

§ 1. Философское образование в истории школы

Философская пропедевтика как образовательный предмет имеет длительную историю развития. В ходе этой истории сформировались определенные ориентиры, приоритетные направления и некоторые стойкие тенденции, многие из которых выдержали испытание временем и не потеряли актуальность для современного анализа.

Опыт античной философии: сократовский метод

Философская пропедевтика античности в качестве своей главной цели рассматривала формирование у человека культуры диалогового общения, умения рассуждать и отстаивать свои доводы. Суть диалектического метода как раз и заключалась первоначально в умении находить истину в ходе и посредством диалога. Ясность определения понятий гарантировало понимание в диалоге. Классической формой античной диалектики является сократовский диалог. Метод Сократа, по словам Гегеля, состоял, во-первых, в том, чтобы внушать людям недоверие к их собственным посылкам, после того как их вера уже расшаталась, и заставить людей искать в самих себе то, что есть... Но чтобы заставить людей высказать эти представления, Сократ делает вид, что не знает их, и с видом человека, у которого нет задних мыслей, он задает вопросы своим собеседникам, как будто хочет учиться у них, а на самом деле выпрашивал их мнения. Это – знаменитая сократовская ирония. Этим он хотел добиться того, чтобы после того, как другие изложат свои основоположения, вывести из каждого высказанного ими самими определенного положения заключение, противоположное тому, что высказано в этом

положении, или, не выставляя прямо противоположные утверждения, заставить их самих делать это. Иногда он делает противоположный вывод из конкретного случая; но так как этот противоположный вывод тоже был в глазах его собеседника незыблемым принципом, то он заставлял их затем признать, что они противоречат сами себе. Таким образом, Сократ учил тех, с которыми он вел беседы, знать, что они ничего не знают; даже больше: он сам говорил, что он ничего не знает, и поэтому ничему не учит (см.: Гегель. Лекции по истории философии: В 2 т. М., 1994. Т. 2. С. 44).

Философ Б.А. Фохт считает, что Сократ своими требованиями обоснования рефлексии заложил прочный фундамент одновременно трех наук – логики, этики и педагогики. Философия Сократа носила ярко выраженный критический характер и стремилась не просто передать готовое знание, но продолжить путь к достоверному знанию, дать в руки исследователя надежный метод. Сократ старался в совместной работе со слушателями найти путь к истине, как еще не ясной для него самого и, может быть, никогда вполне не достижимой. «Сократ не оставил текстов своих сочинений, – отмечает Б.А. Фохт, – но дал импульс к отыскиванию истины и созданию науки целой череде поколений философов и педагогов» (Фохт Б.А. Перечитывая античную классику // Педагогика. 2000. №8. С. 66).

Сократовский метод, как форма обучения философии, никогда не терял своей актуальности. Например, в 1922 году немецким философом Л. Нельсоном была основана Философско-политическая академия, где сократовский метод рассматривался как главный принцип обучения. Этот метод занимал особое место в образовании преподавателей, и в последнее время он вновь возвращается в колледжи и школы Германии. Это не случайно: с тех пор как в политической культуре стал действовать запрет насилия, многие граждане становятся более внимательными и чувствительными не только к формам практического этикета, но и конструктивного диалога. Сила языковых форм становится необходимой, если наши пути к цели – не просто «говорение», а «прояснение жизненной формы мысли».

Л. Нельсон отмечал, что Сократ не был «учителем» (в привычном понимании этого слова), который хочет нечто «преподнести» ученикам. Нельсон в своей академии перенимает

саму установку сократовского метода, согласно которой требуется «исключать догматизм в суждениях» и «вообще отказываться от всякого категоричного суждения» (Nelson L. Die sokratische Methode. Kassel-Bettenhausen, 1987. S. 30). Каждый мужчина, каждая женщина (не забудем также и детей) обладают способностью к этому; с помощью этого метода каждый становится «сведущим» («sachverständig») в проработанных им фундаментальных вопросах этики, понимания жизни и бытия, педагогики и политики; знакомство с этими основными жизненными вопросами расширяет области познания языка и логики. Нельсон хотел усилить «доверие к разуму» как в образовании детей, так и в образовании взрослых, в свете чего он в свое время разработал школьную реформу в Гессене. Там сократовский метод занимал ведущее место в преподавании школьных дисциплин.

Сократовский метод, отмечал Л. Нельсон, – это метод философских занятий – «метод бескомпромиссной борьбы за честность мышления и языка» (Ibid. S. 26), метод усилий в достижении ясности понятий, предпринимаемая им критическая проверка суждений является свидетельством неуклонного стремления к правде, данный метод не довольствуется уклончивым релятивизмом. В совместном кругу исследовательского сообщества разрабатываются разумные мыслительные доводы.

Возвращаясь к философскому образованию античности отметим, что вслед за Сократом дидактическую значимость диалога выделял также Платон. Посредством живого разговора, выявляющего природные наклонности каждого из учеников, философия может изучаться как бы «играючи» (Платон. Сочинения: В 3 т. М., 1971. Т.3. Ч.1. С. 349). Прежде чем говорить самому, утверждает Платон, нужно заставить говорить своих учеников. Что же может служить предметом разговора? Необходимо говорить о смысле и сущности мира, опираясь на доказательства, которые дает сама жизнь. В этом утверждении заключается пафос платоновского «Менона». Подлинный смысл всякого учения и обучения – воспоминание (или припоминание), которое бывает как активным, так и пассивным. Я сам припоминаю и побуждаю воспоминание в другом, во мне и в каждом другом воспоминание побуждается путем планомерного ведения беседы и обращения к собеседнику с вопросами, на которые ожидается

точно сформулированный ответ. Поэтому настоящее учение даже и в смысле первоначального приобретения знания есть некое творчество и научиться чему-либо, значит, добывать нечто из источников своего собственного сознания или души, иными словами – находить в себе самом. Подлинное обучение есть побуждение именно к такому «добыванию из себя» (см.: Фохт Б.А. Указ. соч. С. 68-69). Итак, мы видим, что Платон выделял два главных принципа философской пропедевтики: самодеятельность и общение (или со-общение).

М. Монтень в своих «Опытах», комментируя диалоговый метод обучения античности, отмечал, что учитель никогда не должен говорить один, он всегда должен выслушивать и давать слово ученику. «Сократ, и потом Архезилай сначала заставляли говорить своих учеников, а потом уже сами говорили им». Пусть учитель, пишет Монтень, требует от детей отчета не в одних только словах, а также и в смысле и в сущности урока; пусть он судит о пользе ими приносимой, не по свидетельству их памяти, но по доказательствам, представляемым их жизнью. Пусть он возьмет педагогические правила Платона за руководство в том, что ему надо делать. Это ведь доказательство несварения и слабости желудка, когда он возвращает обратно пищу в том же виде, в каком ее поглотил. Желудок не сделал своего дела, если он не изменил ни качества, ни формы того, что ему было дано для переварки (см.: Монтень М. Опыты: В 3 кн. СПб, 1998. Кн. 1. С. 185). Беседу Монтень считал «самым плодотворным и естественным упражнением нашего ума».

Приоритеты философской пропедевтики

Философская пропедевтика во все времена в качестве своей главной цели рассматривала формирование у личности ученика нравственной основы его мыслей и поступков. Знания укрепляют в юношах стыд, говорил Демокрит, а это та добродетель, которая формирует человека (см.: Материалисты древней Греции: Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. М., 1955. С. 157). Эпикур также выделяет нравственно-этический аспект философской пропедевтики. «Пусть никто в молодости, – пишет он, – не откладывает занятия философией; ведь никто не бывает ни незрелым, ни перезрелым для здоровья души. Кто говорит, что еще не наступило или прошло время для занятия философией, тот

похож на того, кто говорит, что для счастья или еще нет, или уже нет времени. Поэтому и юноше и старцу следует заниматься философией: первому – для того, чтобы, стареясь, быть молодым вследствие благодарного воспоминания о прошедшем, а второму – для того, чтобы быть одновременно и молодым и старым вследствие отсутствия страха перед будущим» (цит. по: Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Философия и педагогика. Саратов, 1974. С. 17).

Философское образование издавна было связано также с умственным развитием. Интересно и то, что само понятие школы как особой организации обучения появилось с возникновением философии и фактически связано с философским образованием. Беседы философов со своими последователями и учениками требовали досуга, определенных организационных форм по времени и месту общения, систематичности. В результате постепенно складывались контуры структуры школы как воспитательно-образовательного учреждения. При этом специфика философского общения (беседы, где главным средством диалога выступало слово), значение философии в образовании человека, а также ее исторически обусловленный отрыв от материальной деятельности оказали в дальнейшем влияние и на то, что «в практике европейской школы общее образование (не только классическое, но и в значительной мере и реальное) приобретало чисто словесный характер, а так называемое профессионально-техническое образование – характер ремесленничества» (Педагогическая энциклопедия. Т.4. М., 1968. С. 700).

Как известно, в средние века философия и ее основные разделы и части непременно входили в состав так называемых семи свободных искусств, образуя вместе с риторикой и грамматикой первый концентр (тривиум) этих искусств. Второй концентр образовывали арифметика, геометрия, астрономия и музыка (квадривиум). Эти два концентрира вместе с богословием и составляли содержание среднего образования.

В России XVII века были специальные философские классы в Киево-Могилянской академии и в Славяно-греко-латинской академии в Москве. Курс философии делили на логику, физику и метафизику. Ко второй половине XVIII – началу XIX века «сложилось понимание философского образования как общего духовного процесса формирования и саморазвития личности» (Большая советская энциклопедия. Т.27. М., 1957. С. 425). Это

понимание развивало античное представление о роли философии в воспитании человека.

Интерес к философскому образованию в средней школе проявляли признанные педагоги и философы. Так, Я.А. Коменский, ратуя за расширение круга знаний в современной ему средней школе, считал, что риторика и диалектика должны преподаваться в старших классах, когда у учащихся уже накоплены реальные знания. Это соответствовало дидактическим требованиям его педагогической системы, в частности положению о последовательности обучения. Коменский отмечал, что школы не достигают того, чтобы приучать умы, «точно молодые деревца развиваться из собственного корня», наоборот ученики лишь «срывают ветки в разных местах, навешивают их на себя и, подобно эоповой вороне, одеваются чужими перьями». По мысли Коменского, в школах прилагают старание не столько к тому, чтобы открыть скрывающиеся в сознании источники познания, сколько к тому, «чтобы орошать этот источник чужими ручьями». Это значит, что школа не показывала самые вещи, как они происходят из самих себя и каковы они в себе, но сообщала, что о том и другом предмете думает и пишет один, другой, третий и десятый автор (см.: Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Указ. соч. С. 115).

Как бы продолжает эти мысли Коменского Ж.-Ж. Руссо. «Чтобы поддерживать любознательность ребенка, не торопитесь ее удовлетворять. Ставьте вопросы по его силам и предоставляйте ему разрешать их самому. Пусть он знает что-либо не потому, что вы ему об этом сказали, а потому, что он сам это понял; пусть он не заучивает науку, а изобретает ее. Если когда-нибудь вы подмените в его душе разум авторитетом, он перестанет рассуждать; он будет игрушкой чужого мнения» (цит. по: Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Указ. соч. С. 120).

Кант о философской пропедевтике

Вопрос о философском образовании в школе ставился и решался в истории педагогики не только с учетом педагогических возможностей школы, но и в зависимости от понимания предмета, состава и социальных задач философии в обучении и воспитании человека. Достаточно полное основание данная мысль получает у Канта в лекции «О педагогике» (см.: Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М., 1994. Т.8). Что добродетели можно и должно учить,

пишет Кант, следует уже из того, что она не прирождена; стало быть, учение о добродетели есть доктрина. В этой мысли нам видятся существенные расхождения с концепцией добродетели античности, говорящей о добродетели именно как о прирожденном знании, только нуждающемся в постоянном «воспоминании». Кант подчеркивает определяющее значение личностного выбора человека, который должен быть реализован в раз и навсегда принятом решении следовать долгу совести. «Добродетели нельзя научиться только с помощью одних лишь представлений о долге путем увещаний, – отмечает Кант, – она должна культивироваться, стать предметом упражнения путем попыток побороть внутреннего врага в человеке; ведь человек не может немедленно добиться всего, чего он хочет, если он до этого не пробовал свои силы и не упражнял их, а для этого, разумеется, надо раз и навсегда принять окончательное решение, так как в противоположном случае при вступлении в сделку с пороком, дабы постепенно от него отказаться, образ мыслей будет сам по себе нечистым, стало быть, не сможет породить никакой добродетели» (Кант И. Указ. соч. С.421-422).

Значимость философской культуры в процессе нравственного воспитания заключается в том, что она дает возможность ученику видеть сам корень нравственности, который суть правильный образ мыслей. Обыкновенно моральное воспитание начинают с исправления нравов и тем самым борются против отдельных пороков. Однако, по мысли Канта, «даже самый ограниченный человек поддается впечатлению от уважения к сообразному с долгом поступку тем сильнее, чем больше он мысленно отвлекается от других мотивов, которые могли бы из-за себялюбия иметь влияние на максимум поступка» (указ. соч. С.52). Философия показывает путь, следуя по которому, человек снова рождается, его первая природа превращается во вторую, духовную природу, так что это духовное становится в нем привычкой. Привычка входит в состав философской мысли, так как последняя требует, чтобы дух был образован, развился настолько, чтобы его не сбивали с толку произвольные парадоксы, чтобы последние были сломлены и преодолены, дабы разумное мышление имело перед собой путь открытым.

Гегель о философской пропедевтике

Особый интерес представляет позиция Гегеля, который одно время был ректором гимназии в Нюрнберге и преподавал философию гимназистам. Как известно, Гегель в состав философии включал логику, натурфилософию, философию духа (психология, антропология, учение о праве и обязанностях, эстетика и философия религии), а также историю философии (Гегель. О преподавании философии в университетах // Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т.1. С. 425). Но впоследствии из круга гимназических знаний Гегель требовал безоговорочного исключения истории философии, поскольку ей должна предпосылаться «спекулятивная идея как основа понимания истории философии в ее необходимом внутреннем содержании и развитии, а не в форме случайных и «праздных мнений» (Гегель. О преподавании философии в гимназиях // Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т.1. С. 569). Гимназия же, полагал Гегель, должна лишь подводить к изучению собственно философии, т.е. развить ум, способность к размышлению. Для этого в содержание «философского подготовительного образования» должны входить помимо «изучения древних» (великих исторических и художественных воззрений, деяний индивидов и народов, их добродетелей и нравственных принципов) религия, мораль, эмпирическая психология и начальные основы логики. Сюда же относились «доказательства о существовании Бога».

Таким образом, гимназисты, учившиеся у Гегеля, размышляли не только о природе духа и воли, свободе и праве, научном методе и законах мышления, но и о существовании бесконечного, «абсолютного», вечного «начала» всех вещей. Это «начало» (или основа всего) выступало в религиозно-мистической и идеалистической форме, но оно в то же время настраивало «ум и дух юноши» на обращение к «сущности» как предельному основанию бытия, к всеобщему и связи его с единичным и конечным в мире. Если же учесть, что Гегель советовал знакомить учащихся с кантовскими категориями – коренными понятиями рассудка (и даже упоминать об антиномиях – противоречиях разума), то станет очевидным основательность гегелевской философской пропедевтики. Ведь кантовская система априорных («чистых», доопытных категорий рассудка) включала такие понятия, как единство, реальность, причина и действие,

взаимодействие, возможность, необходимость, случайность и другие понятия, характеризующиеся всеобщностью. А философия и занималась издавна прежде всего всеобщим в мире, его категориальным отображением. Наряду с этим Гегель часто выступал против изучения в гимназии непонятных детям категорий, абстрактных понятий, постижение которых и сейчас представляет немалую языковую и смысловую трудность даже на философском факультете, но он при этом вовсе не отрицал философского подготовительного образования, необходимого для «общего образования духа».

Философская пропедевтика в дореволюционной России

Что касается философского образования в дореволюционной России, то оно нередко встречало сопротивление со стороны консервативных сил – властей, церкви. Разное отношение к философии сказалось и на ее преподавании, как в духовных учебных заведениях, так и в светских. Например, в учебный план гимназии по уставу 1871 г. входил предмет «Краткое основание логики». Но преподавание логики и ее интерпретация нередко противоречили духу и букве этой науки и были нацелены не столько на развитие способности к рассуждению, сколько на воспитание послушных и безропотных подданных (см.: Шубинский В.С. Философское образование в средней школе: Диалектико-материалистический подход. М., 1991. С. 12). В то же время в конце XIX века в гимназиях практиковались темы сочинений философского и психологического характера (см.: Педагогический сборник. СПб., 1899. С. 85).

В России на протяжении XIX века в духовных семинариях было обязательным преподавание истории философии, тогда как в гимназиях до конца XIX века ограничивались в основном курсом логики. В стенах духовных академий в середине XIX века сложилась философская традиция, в рамках которой было предложено решение проблемы связи философии и педагогики, не имеющее аналогов в тогдашней европейской науке. Российские богословы были убеждены в том, что вера и разум представляют собой разные способности души, данные человеку для познания божественной истины. Находить аксиоматику мировоззрения личности предполагалось только в христианском вероучении. Именно религия провозглашалась источником нравственных

идеалов и учителем человечества. В задачу же философии входил поиск интеллектуальных оправданий догматов веры, «собрание» разрозненных эмпирических фактов в целостное христианское мирозерцание.

Сравнивая в связи с этим положение в русской гимназии с положением во французской, в которой давно были представлены и части философской доктрины, и очерк истории мышления, русский писатель П. Боборыкин отмечал, что гимназистам в течение восьмилетнего и более гимназического учения вне уроков закона божия о каких-либо устоях того, что называется мирозерцанием, никто не говорит (см.: Боборыкин П. Философия в гимназиях. СПб., 1899. С. 30). В конце концов, в программе философской пропедевтики все-таки оказались психология и логика, а также этика и эстетика (см.: Программа философской пропедевтики для мужских гимназий. Б.М. и Г.). При этом в логике наряду со сведениями о составе науки и средствах получения истины, не исключалось знакомство учеников с историческим материалом и философской терминологией. Анализируя такой состав философской пропедевтики, следует учитывать, что психология расценивалась в данном составе как «философская доктрина», с которой все начинается, которая, как писал П. Боборыкин, «дает всему основу и грунт».

В качестве учебников философской пропедевтики в гимназиях использовались в основном переводные издания. Это, в первую очередь, учебники из Австрии и Германии. Наиболее популярными из них были курсы философской пропедевтики В. Вундта, И. Кирхмана, Г. Корнелиуса, О. Кюльпе, Р. Леманна, П. Наторпа, Ф. Паульсена. Наряду с ними много раз переиздавались учебники отечественных философов и педагогов: Д. Карпова, В. Кудрявцева, Н. Лосского, А. Маковельского, Э. Радлова, С. Франка, Г. Челпанова. Как правило, авторы этих книг сочетали свою научную и преподавательскую деятельность в университете с ведением курса философии в гимназии. Был накоплен богатый опыт по теории и методике философской пропедевтики. Р. Леманн в своей книге «Цели и пути философской пропедевтики» отмечал, что «в соответствии с современным состоянием нашего преподавания, пропедевтическое обучение философии, в котором есть большая потребность, – это вопрос времени» (Lemann R. Wege und Ziele der philosophischen Propaedeutik. Berlin, 1905. S. 5).

Пропедевтика философских знаний в советский период

В советский период о необходимости философской пропедевтики говорилось только в свете марксистско-ленинской идеологии. Известны слова В.И. Ленина о значении философского обоснования представлений о мире: «Без солидного философского обоснования никакие естественные науки, никакой материализм не может выдержать борьбы против натиска буржуазного миросозерцания» (Ленин В.И. О значении воинствующего материализма // Полн. собр. соч. Т. 45. С. 29). Эти слова важны для понимания истории развития мировоззренческой подготовки школьников в советский период, понимания места философских взглядов в мировоззрении человека, в его воспитании и образовании, которое тогда отводилось. Необходимость перестройки школы после социалистической революции предполагала и коренное преобразование школьных программ, всего учебно-воспитательного процесса.

Интересно отметить, что, например, предложенный Комиссариатом просвещения союзу коммун Северной области учебный план включал ряд новых предметов, и среди них такие, имеющие большой мировоззренческий заряд предметы, как история искусств, общая картина мировоззрения, история государственного строя, психология (см.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 гг. / Н.П. Кузин, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др. М., 1980. С. 61). В эти же годы П.П. Блонский предложил «студийную форму организации занятий» с пятью студиями – физико-математической, биологической, социально-исторической, литературно-философской и философско-географической. По этой системе проводилась работа, например, в Вологодской опытно-показательной школе II ступени (см.: там же. С. 70-71).

Довольно много времени отводилось знакомству учащихся с общественными явлениями. Тема «Общество» объединяла в себе, например, такое содержание: общественные отношения и их изменения в ходе развития производительных сил, роль труда в развитии общественных отношений, классовая борьба и общественный строй, неизбежность уничтожения пролетариатом капитализма, советское общество как выражение народной власти, роль народных масс в истории и революционной борьбе. Как

видно, здесь немало понятий и положений, тесно связанных с историческим материализмом как частью марксистско-ленинской философии. Программой был предусмотрен и особый предмет – обществоведение, на который в V-VII классах отводилось по 4 часа в неделю.

Надо отметить, что единой трактовки обществоведения как учебной дисциплины в советский период не было. В 20-е-30-е годы курс давал представление о настоящем, прошедшем и будущем и объединял вокруг единого «революционного» стержня общественную практику детей и осознание ими «классовой борьбы», нацеливал на участие в этой борьбе и строительство социалистического общества (см.: Жаворонков Б.Н. К истории работы над программами по обществоведению (1920-1927). Баку, 1929). Обществоведению в педагогике отводилась особая роль в деле формирования мировоззрения. Как писал И.М. Катаев, «обществоведение есть новая, возникшая в процессе революции учебная дисциплина, представляющая синтез общественных знаний и навыков, объединяемых в органически едином комплексе в целях развития в детях научного марксистского понимания и усвоения ими методов, ориентирующих в способах воздействия на мир (строительство коммунистического общества)» (Катаев И.М. Вопросы преподавания обществоведения. М., 1926. С. 18).

Почему философия исчезла из школьных программ?

Ясно, что все это сильно снижало возможности обществоведения в формировании мировоззрения, а встречаемая подмена в комплексных программах естественных связей искусственными мешала формировать философское мышление, даже в рамках марксизма-ленинизма. Если мы сравним учебные планы мужской гимназии 1914 г. и учебные планы школы-девятилетки 1927 г., а затем и десятилетки, то, естественно, не найдем в планах советских школ такого предмета, как философия или философская пропедевтика. Число годовых часов философии в гимназии в IV-VIII классах достигало 96. Однако в советский период, как известно, философии как особого самостоятельного предмета в учебных планах не было, как впрочем нет и до сих пор в современных российских средних школах.

Возникает вопрос: почему философия исчезла из школьных программ, хотя в гимназиях дореволюционной России она

занимала большое место? Вопрос этот отнюдь не простой, и на него непросто ответить. Исследователь В.С. Шубинский, занимаясь данной проблемой, выделял следующие обстоятельства. Во-первых, прежняя философская пропедевтика была проникнута духом идеализма и была привилегией в основном классической гимназии, во многом оторванной от жизни, практической деятельности. Во-вторых, программа по философии в гимназии включала, прежде всего, формальную логику и психологию. И это было связано с особым пониманием роли этих дисциплин в философии и в философской пропедевтике. В-третьих, понимание предмета философии, господствующее в дореволюционной России в официальных кругах, принципиально отличалось от понимания ее предмета в марксизме-ленинизме. В-четвертых, перед социалистической культурой и наукой стояли задачи разработки на новой методологической основе курсов логики и психологии, а последняя требовала многих усилий для превращения ее в науку, опирающуюся на диалектико-материалистическую философию. К тому же социально-экономические возможности всестороннего интеллектуального образования и развития школьников были еще ограничены (см.: Шубинский В.С. Указ. соч. С. 19).

Конечно, если закрывались кафедры философии в вузах, то не могло быть и речи о преподавании начал философии как отдельного предмета в средней школе. Это не могло не влиять на все содержание и весь процесс формирования мировоззрения школьников.

Курс логики в советской школе

Но, несмотря на это, вопросам формирования, по сути, философской культуры мышления уделялось большое внимание. Например, П.П. Блонский, связывал это формирование с естественными философскими интересами учащихся. Он отмечал характерный для юношества интерес к философским проблемам, постепенное развитие обобщающего и абстрагирующего мышления у ученика средней школы. «Одна из самых интересных для подростка проблем – проблема генезиса: как произошел человек, как образовалась Земля, какова история Вселенной и т.д.» (Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 гг. / Н.П. Кузин, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др. М., 1980. С. 376-377). Учащиеся по мере взросления начинают

интересоваться мировоззренческими и космическими проблемами и склонны рассматривать их в историческом аспекте. П.П. Блонский отмечал, что выработка миросозерцания зависит, «с одной стороны, от классовых интересов данного юноши, а с другой – от степени развития его сознания и степени тех влияний, которым оно подвергается» (Блонский П.П. Избр. психологические произведения. М., 1964. С. 506).

Теоретики советской педагогики осознавали не только значение логики, законы которой «совпадают с законами самой действительности» (Комаровский Б.Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929. С.51-52), но и необходимость помочь ученику «пройти длительный путь преодоления противоречий» и прийти в итоге «к воспитанию в нем гибкой, живой мысли – мысли, отражающей движение самой природы» (Пинкевич А.П. Введение в педагогику. М., 1930. С. 58).

К возможностям развития диалектического мышления обращались многие философы, педагоги и психологи советского периода. Например, К.П. Ягодовский, который считал такое мышление возможным для старших классов (см.: Ягодовский К.П. Вопросы общей методики естествознания. М., 1954. С. 217-218), и П.Н. Груздев, признавший «зачатки диалектической логики» и в начальном обучении и считавший, что «все элементы диалектической логики объективно, внутренне заложены как в материале, так и в методах обучения и при известных условиях обнаруживаются в каждом акте обучения» (Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М., 1949. С. 15).

С 1947 по 1956 г. в школу был введен курс логики, элементы которой в 1958-1959 гг. давались в курсе психологии (см.: Логика в школе // Педагогический словарь. М., 1960. Т.1. С. 633-634). Несмотря на то, что курс логики «строился на основе диалектико-материалистического учения о мышлении», это была хотя и важная в логической подготовке учащихся, но все же формальная логика, которая не была представлена в необходимом единстве с диалектической. Возникшая же в философии в 50-е гг. дискуссия о соотношении формальной и диалектической логики повлияла на исключение логики из школьной программы, хотя в итоге споров большинство пришло к мнению, что «они не исключают друг друга» (История марксистской диалектики. Ленинский этап. М., 1973. С. 377).

В это время многие педагоги пошли по пути, намеченному еще К.Д. Ушинским: развитие логического мышления органически включалось в задачу изучения того или иного предмета. К.Д. Ушинский отмечал, что «дар слова» опирается главным образом на логическую способность человеческой души, на способность отвлекаться от конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие понятия, различать и комбинировать эти понятия, находить между ними сходные и различающиеся признаки, сливать их в одно общее суждение и т.д. Эта «общечеловеческая логика» составляет, по мысли Ушинского, основание языка и выражается в его грамматических законах. «Все языки, – пишет К.Д. Ушинский, – стремятся выразить в своих грамматических формах одно и то же: логику человеческого мышления, но достигают этого не всегда одинаково. Наставник родного языка беспрестанно имеет дело с этой логикой, и недостаток ее, прежде всего, отражается в спутанности или односторонности понятий, а следовательно, в темноте и неправильности письменной и изустной речи; так что развивать в детях дар слова значит почти то же самое, что развивать в них логичность мышления» (Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 190-191).

Появились специальные пособия, отвечающие данной методологической установке, в большинстве которых речь шла о формально-логической отработке определений, понятий, классификаций; ставилась задача формирования умственных операций анализа, синтеза, сравнения, конкретизации и т.д.

Какой должна быть философия в школе?

Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что школа не могла и не может давать философское образование как специальное образование или как образование, даваемое в вузах. Это и не составляет задачу философской пропедевтики. Но поскольку учащиеся должны усваивать философские основы мировоззрения при изучении основ наук, в философской части курса обществознания (в советское время – курс обществоведения), а также других предметов, скажем эстетического цикла, философское образование школьников, т.е. приобретение определенной философской культуры мышления, – это факт, с которым необходимо считаться. И речь, таким образом, должна идти об

углублении именно такого, фактического философского образования учащихся средней школы.

Утвердиться в этом важном для педагогики и порой отрицаемом факте философского образования школьников позволяет, например, обращение к содержанию философской части курса обществоведения советской школы. Здесь и начальные сведения о философии, двух линиях в ней (Демокрита и Платона), корнях идеализма, основные понятия и законы диалектического и исторического материализма, например: материя и формы ее существования, противоречие как источник движения, три основных закона диалектики и представленные для знакомства категории (общее и особенное, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность, содержание и форма, сущность и явление), сознание, истина и практика как критерий истины, общественное бытие и общественное сознание, общественно-экономическая формация, базис и надстройка, производительные силы и производственные отношения, классовая борьба и государство, социальная революция, свобода и необходимость (см.: Введение в марксистское обществоведение. М., 1989. С. 24-42).

Философская подготовка в современной школе получает завершение в курсе обществознания. Она основывается прежде всего на мировоззренческих сторонах гуманитарных, естественно-математических и технических дисциплин. Эти дисциплины, в свою очередь, имеют тенденцию включать элементы философских знаний. Так что в целом можно считать, что уже сейчас в общеобразовательной школе имеет место одна из двух наблюдавшихся в истории педагогики и школы форм философского образования учащихся: та, которая предполагает включение в обучение элементов философских знаний не в виде самостоятельного курса философии (или ее пропедевтики), а в виде их наличия в учебном материале разных предметов, хотя наличие философской части в курсе обществознания говорит, скорее, о тенденции развития этой второй формы философского образования в новую форму, которая может стать возможной в будущем и объединит в себе первую и вторую формы, т.е. о возможности появления в нашей школе (и не только в форме факультатива или «модуля») особого школьного курса философской пропедевтики.

Тенденция к включению философских знаний в содержание среднего образования, к расширению их объема вплоть до введения самостоятельных курсов философии, развивалась в 80-90-е гг. Так, предлагалось введение синтетических курсов, обобщающих знания разных циклов дисциплин. Такие курсы включают знания типа общенаучных и по степени интеграции и обобщения научных представлений находятся между философией и конкретными науками, они могут включать и философские знания. Здесь можно назвать, например, и общую биологию, естествознание и обществоведение, и такие новые обобщающего характера дисциплины, которые вводятся в учебные планы школ Восточной Европы, например такие предметы, которые прямо выходят на философские знания: «Эстетика», «Общество и личность», «Основы нашего мировоззрения», «Этика» и др.

Другой формой проявления рассматриваемой тенденции является опыт включения в содержание образования философии как учебного предмета. Следует отметить, что требование включить в учебные планы средней школы пропедевтику философии высказывают многие ученые. Однако преобладает пока не стремление ввести специальный курс философии, а попытка включить философские знания во все предметы как мировоззренческую основу общего образования и интегрирующую часть всего процесса обучения.

Данная тенденция сформировалась давно. Всегда одной из самых сложных задач системы образования была задача создания целостного и общего мирозерцания, связывающего отдельные части общего образования, создающего общую точку зрения для его оценки, разрешающего спорные вопросы. Всеми признано, что такое общее мирозерцание может покоиться только на философской основе. Поэтому любое знание и умение должно сообщаться и усваиваться так, как этого требует философское мирозерцание. По мысли немецкого педагога П. Шуберта-Сольдена в этом отношении первую роль должна играть наука о языке, так как «она дает нам конкретную логику (грамматика) и историю развития мирозерцаний (история литературы), и выясняет различие между мышлением наглядным и вербальным (изучение иностранных языков)». «Рядом с наукой о языке и в этом отношении, – продолжает свою мысль П. Шуберт-Сольден, – будут стоять естественные науки, если они не будут чуждаться

философии, ценя исключительно опыт и наблюдение, которые не обнимают и не могут обнимать всех сторон человеческого бытия. К сожалению, у нас пока нет общего, цельного, замкнутого в себе мирозерцания, в чем и кроется основной недостаток нашего общего образования и главное затруднение для его поднятия» (Нейфельд А. Реферат по лекции Prof. P. von Schubert-Solden «Über den Begriff der allgemeinen Bildung». Leipzig, 1896 // Педагогический сборник. СПб., 1999 (октябрь). С. 326).

В школах многих стран мира и теперь у нас изучаются такие предметы, как граждановедение, обществознание, политические науки, мораль, религия, экономика, всеобщая история. Все они содержат так или иначе мировоззренческие и философско-мировоззренческие аспекты. «В выпускных классах академических школ стран Западной Европы преподается философия, которая должна как бы венчать школьное образование, синтезируя знания по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам» (Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983. С. 134), хотя, как отмечают исследователи, философские знания слабо связаны с материалом других предметов, а курс философии представляет изложение философских концепций без учета конкретно-исторических условий их возникновения с доминированием в них представителей идеализма.

Нам кажется, что нужный культурный контекст образования создается не только, и не столько введением специального предмета (например, логики или философии в школьные программы), хотя само по себе это, несомненно, важно и ценно, поскольку расширяет духовное пространство личности. При ограничении этим аспектом остаются вне поля образовательно-воспитательного воздействия важнейшие пласты и структуры философской культуры человеческой личности, в лучшем случае эта культура остается умозрительной. К тому же еще остается реальный «культурный контекст» повседневного бытия, где обретается свой опыт существования и развития в деструктурированном и пестром культурном пространстве. Это обстоятельство учитывают авторы современных учебных пособий по философии для школы, например, П.С. Гуревич, Д.А. Гусев, А.Л. Доброхотов, В.В. Дягилев, К.К. Жоль, А.Ф. Малышевский.

Философская пропедевтика, формирующая культуру мышления школьника, должна способствовать тому, что он может

приходить к пониманию многих вещей, так сказать, кратчайшим путем через понятийное поле разговорного языка. Личностный опыт познания школьника в той или иной области с необходимостью облекается в форму логических конструкций для передачи в ходе диалога. Совершенствуя культуру диалогового общения, стремясь к достижению предельной ясности понятий, школьник тем самым совершенствует культуру мышления, способность интеллекта к максимально полной передаче и восприятию смысла. Разрабатывая курс логики для детей, К.Д. Ушинский руководствовался данными принципами (см.: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1989. Т.3. С. 399-416).

В.А. Сухомлинский считал, что философствование является естественной интеллектуальной потребностью подростка. Если в детские годы важнейшим источником духовной жизни человека является мир вещей – их суть причинно-следственные связи и зависимости, то в годы отрочества перед ним открывается мир идей. Особенно ярко данная возрастная особенность показана в повести Л.Н. Толстого «Отрочество». Отцам и матерям, отмечает В.А. Сухомлинский, кажется странным, непонятным, оскорбительным для их самолюбия, что сын словно забывает о колыбели, из которой он увидел солнце и небо. Но в этом выражается сложная, противоречивая сущность того факта, что на фоне широкой картины общественной жизни семья, домашний очаг вдруг кажутся подростку маленькими, незначительными. Даже собственные «грешки» – нарушение норм поведения – кажутся ему делом несущественным в сравнении с мировыми проблемами. В.А. Сухомлинский пишет: «Подросток начинает философствовать – мыслить широкими общественно-политическими, моральными понятиям. Пусть это не удивляет вас, воспитатели подростков: глубокая заинтересованность в судьбе других людей – суть отрочества» (цит. по: Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Указ. соч. С. 230).

В США (штат Нью-Джерси) был создан институт философского образования для детей. В ряде школ в опытном порядке был введен курс философии. Его введение в объеме 2,5 часа в неделю улучшало, в частности, успеваемость учащихся V-VIII классов по родному языку и математике (см.: Кларин М.В. Философия и ребенок: анализ детского философствования // Вопросы философии. 1986. №11. С.134-139). Инициатор данного

проекта американский философ М. Липман считает недостаточной одну только лингвистическую практику средней школы для формирования хорошего мышления. Более того, ограниченная практика обычных школьных дисциплин с их специфическим языком может оказывать сковывающее влияние на развитие мышления и рассуждения. По сравнению с ней обычная, но более разнообразная практика языковых коммуникаций в семье больше стимулирует и расковывает интеллект. В ранний период в обычном семейном общении мышление ребенка проделывает гигантский скачок, связанный с усвоением естественного языка. Появление речи означает, что одновременно осваиваются и семантика, и синтаксис, и логика, которыми проникнут язык. Учась языку, ребенок ставит субъект перед предикатом, приводит объекты для транзитивных глаголов, делает вывод, что отрицание следствий условия включает в себя отрицание посылок, описывает, объясняет и даже выходит на метакогнитивный уровень, высказывая суждения об истинности или ложности высказываний. Это поистине чудо. Ученые еще не в состоянии объяснить его. Вместе с тем хорошо известна колоссальная роль ранней языковой практики. Если еще до детского сада хорошо усвоены семантические, синтаксические и логические навыки, они служат в течение всей последующей жизни как платформа, на которой строится жизнь рациональных существ (см.: Философия для детей. М., 1996. С. 46-47).

Особое место философия занимает в системе среднего образования Франции. В разных секциях лицея (гуманитарная, экономико-социальная и технические) отводится изучению философии разное количество времени, но везде философское образование призвано подводить идейно-теоретический итог среднего образования. Программа философии состоит из двух разделов: «Познание» и «Действие». В них представлены: в первом – гносеологические вопросы, проблемы философии науки и исследования, «метафизические» проблемы – материи, духа, истины и др.; во втором разделе вопросы организации производства, государственного управления, политики, морали, психологии эмоций, эстетики и др.

Итак, мы видим, что многовековая историческая традиция включения философских знаний в содержание образования средней школы, наблюдаемая в разные эпохи и в разных странах, позволяет

говорить о философском образовании как о своеобразной закономерности общего среднего образования. Философское образование все более будет осознаваться в педагогике как необходимая цель содержания образования в современной школе.

Таким образом, поскольку начальное философское образование в современной школе – это уже свершившийся факт, следовательно, его углубление и совершенствование становится социально-педагогической необходимостью. В свете этого самыми важными вопросами, на наш взгляд, являются вопросы методологии и дидактики.

§2. Философская пропедевтика в системе образования

То, что преподавание философии должно иметь философское значение, т.е. быть преподаванием философским, 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 само по себе ни очевидно, ни необходимо. В случае же философии предполагается, что преподавание философии принадлежит к самой философии. Обучаться философии это всегда означает становиться философом, философствовать. Таким образом, вхождение в философию составляет часть самой философии. Поэтому ясно, что ее преподавание всегда имеет философское значение.

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 различие 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, по определению Х.Г. Гадамера, – общее чувство (Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 59).

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 рассматривает В.А. Конев в статье «Культура и архитектура педагогического пространства» (см.: Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. №10. С. 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 (Конев В.А. Указ. соч. С. 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» (Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1965. Т. 4. С. 384). Гегель ведет речь о самообразовании и образовании, когда поднимает тот же вопрос об обязанностях по отношению к себе самому, что и Кант (см.: Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т.2. С. 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 разума, который гармонически изливается на восприятие и характер, беря начало в опыте и чувстве совокупно духовного и чувственного стремления» (цит. по: Гадамер Х.Г. Указ. соч. С. 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.

Философия как основа педагогики

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 Натропу, 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» (Натроп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С. 14). У Песталоцци же, продолжает свою мысль П. Натроп, 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. Натроп, «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» (указ. соч. С. 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 еще раз 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 (см.: Гончаров Н.К. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского – начало новой эры в педагогике // Советская педагогика. 1968. № 1).

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». 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» (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 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).

Специфика философского образования

Относительно понятия «философское образование» сошлемся на Гегеля, который тончайшим образом разработал этот вопрос. Он увидел, что для философии «условия ее существования кроются в образовании», т.е. в обучении 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» (Гегель. Указ. соч. Т.2. С. 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 обузывает 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 (Гегель. Указ. соч. Т. 2). 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 действенны или недейственны. 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 возвращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель, отмечает Гегель.

Культура мышления

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 (см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. М., 1986. С. 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 учащихся в процессе их 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. Особенно это важно учитывать философской пропедевтике.

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 философии 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 не диалектично, 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 можно считать управляемым процессом. 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.

Место философской пропедевтики в системе современного образования

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 (см.: Беспалько В.П. Реформируется ли образование // Мир образования. 1995. № 0. С. 11-15).

Определяя место философской пропедевтики в системе 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 (см.: Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15-16 февраля 1995 // Вопросы философии. 1995.

№8. С. 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» (указ. соч. С. 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).

Философское знание – личностное знание

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: Голубева Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2000. №3. С. 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, оттормаживании 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 (см.: Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 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.

Философское самовыражение и философское понимание

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 философской пропедевтики в школе будет формирование у учащихся основ философской культуры мышления, опирающейся на знание (предмета) философии и на умение проявлять свой творческий потенциал в данной предметной области посредством философствования, то есть постижения предмета философии не извне (информативно), а изнутри (коммуникативно) посредством постоянного конструктивного диалога, где собеседниками каждого становятся не только сверстники и педагог, но и тот или иной философ.

Здесь как минимум возникают две проблемы философского понимания: первая связана с понятием единства сознания человека; вторая – с феноменом самовыражения, объективным аналогом понимания, по А.Ф. Лосеву. 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 самооценку 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 отношении 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 (см.: Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург. 2001. С. 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). От себя же мы можем добавить, что философское самовыражение и понимание являются непременным условием пропедевтики философских знаний.

Идентификация, индивидуализация, персонификация

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. Философская пропедевтика 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».

Преподавание философии «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 из истории философии). Мамардашвили стремился показать, что философия 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: Голубева Л. Указ. соч. С. 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» (Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 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 – философ прошлого, чьи тексты мы расшифровываем здесь и сейчас.

Философская пропедевтика и развивающее обучение

Вступая в область образования личности, начиная разговор 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» (Бибихин В.В. Язык философии. М., 1993. С. 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 (Якиманская И.С. Указ. соч. С. 39). На наш взгляд, курс философской пропедевтики может послужить той интегральной основой, которая 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.

Принципы философской пропедевтики: разумность, диалогизм, персонификация

Таким образом, пропедевтика философских знаний выстраивает новые образовательные отношения, фундаментом которых является 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, подменяется 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. Бибихин), вымогаемая 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 принцип философской пропедевтики 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, профессор 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» (см.: *Философия для детей*. М., 1996. С. 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. Гананольский, – мораль становится все более техничной, отчужденной в организационных формах социального порядка» (Гананольский М.Г. Рационализация морали в контексте эволюции этоса // Человек и мир. Тюмень, 1994. С. 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 (см.: Лоттер М.-С. Метафизика и критика // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. М., 1995. С. 5).

Трудно не согласиться с мнением профессора М. Липмана, автора пропедевтического курса философии для школы «Философия для детей», 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» (Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. М., 1995. № 2. С. 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 философии, 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 пропедевтики философских знаний). «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» (Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 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.

§3. Философская пропедевтика Гегеля

«Философская пропедевтика» была написана Гегелем в 1808-1811 гг., в бытность его директором гимназии в Нюрнберге. Работа, задуманная как пособие для старших классов гимназии, не была издана при жизни Гегеля и вышла в свет лишь в 1840 г. Текст рукописи был дополнен записями слушателей Гегеля.

Философия в гимназии: желания и возможности

В своей переписке с Ф. Нитхаммером, советником по школьным и церковным делам в Мюнхене, относящейся к периоду 1808-1812 гг., Гегель так комментирует замысел «Философской пропедевтики»: «Основное значение какого-либо учебного пособия заключается в том, что оно содержит то, что в области данной науки общепризнанно, особенно и по преимуществу это касается учебного пособия для гимназий... Общепризнанная в наше время логика, однако, есть нечто такое, о чем написано достаточно много учебников. Вместе с тем положение в логике таково, что оно не может оставаться прежним. Ни один человек не может начать ничего нового, руководствуясь этой старой логикой. Ее волочат за собой как старое наследие только потому, что еще не появилась замена, необходимость которой все ощущают. Если собрать в логике все те определения, которые еще сохранили какую-либо ценность, то не напишешь и двух страниц, а то, что выйдет за

пределы этих двух страниц, какая-нибудь частность, является только бесплодным и схоластическим изобретательством. Или для того, чтобы сделать эту логику более весомой, разбавляют ее психологическими глупостями.

В учебном пособии для гимназий не может быть изложена никакая новая наука. Нельзя вручать преподавателям книгу, которая была бы им чужда не в меньшей степени, чем учащимся, и которая бы не содержала, как компендиум, необходимые, совершенствующие ум, знания. Нечто среднее – старая логика, которая в то же время содержала бы как начальные элементы, так и указание на дальнейшее продвижение в науке, а также на некоторые вещи, выходящие за эти пределы, конечно, как говорится, учила бы мыслить, и с первого взгляда, кажется, что именно она и есть то, что необходимо... Но хотел бы я видеть пособие, написанное именно для таких лекций» (Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 2. С. 293).

В процессе преподавания философии гимназистам у Гегеля сформировалась четкая структура курса. Гегель пишет Ф. Нитхаммеру: «В старших классах я связываю с философской энциклопедией еще и трансцендентальную и субъективную логику, тем более что эти классы не обладают ровным счетом никакими знаниями в этом предмете, а обладать такими знаниями им в высшей степени необходимо; это я могу легко осуществить, следуя моей схеме энциклопедии. В средних классах я думаю вести курс психологии больше в качестве учения о духе, чем в качестве учения о душе в его прежнем почти естественноисторическом, совершенно не спекулятивном и не связанном с понятием виде. Я полагаю, таким образом, осуществить цель нашего учебного плана как по форме, так и по содержанию, цель, заключающуюся в том, чтобы приобщить учащихся к спекулятивному мышлению...» (указ. соч. С. 308).

Как и всякий творческий процесс, процесс преподавания философии в гимназии вызвал ряд объективных трудностей. Гегель пишет своему университетскому другу Синклеру: «Я школьный работник, который обязан учить философии и, может быть, еще и поэтому придерживаюсь того мнения, что философия в такой же степени, как и геометрия, должна быть закономерным построением, которому можно обучать также, как геометрии. Но все же одно дело знание математики и философии, другое – математически

изобретательный творческий талант, каким является философское дарование. Моя сфера деятельности – найти эту научную форму или пытаться ее разработать» (указ. соч. С. 322)

Еще одну трудность отмечает Гегель в своем очередном послании к Нитхаммеру: «... У меня нет ясного представления о том, каким образом можно «практиковать» (речь идет о практических занятиях по философской пропедевтике – прим. С.Б.) спекулятивное мышление. В высшей степени трудно проводить практические занятия уже по абстрактному мышлению, а эмпирическое мышление в виду его разнообразия в большинстве случаев вообще рассредоточивает мысли. Это аналогично тому, как учиться читать. Нельзя начинать с того, чтобы читать целые слова, как того хотят сверхмудрые педагоги, а следует начинать с абстрактного, с отдельных палочек. Точно также дело обстоит с мышлением в логике, где самым абстрактным является самое легкое, ибо оно совершенно едино, чисто и беспримесно. Лишь постепенно можно, упражняя ум, продвигаться к чувственному и конкретному, когда те простые буквы как следует закреплены в их различии» (указ. соч. С. 327-328).

Как бы в продолжение этих мыслей еще одна выдержка из письма к Нитхаммеру: «В официальных разъяснениях нормативов составления планов школьного обучения, изданных осенью 1810 года, ясно указывается: проводить не систематическое преподавание целого, но лишь практические упражнения в спекулятивном мышлении. Но именно это кажется мне наиболее трудным. Какой-нибудь конкретный предмет или какое-нибудь отношение действительности обсуждать в спекулятивном плане – это то же, что судить о какой-нибудь музыкальной пьесе по генерал-басу. Под практическим упражнением в спекулятивном мышлении я не способен понимать что-нибудь иное, кроме обсуждения действительных, чистых понятий в их спекулятивной форме, а именно это и есть сама истинная логика. Спекулятивному мышлению может или должно предшествовать *абстрактное* мышление, рассудочное абстрактное понятие в его определенности. Однако ряд таких понятий опять-таки представляет собой систематическое целое. В гимназическом обучении можно было бы ограничиться этим... Я предлагаю ученикам абстрактные понятия права, затем понятия морали, а ученики, усваивая их в их определенности, упражняются тем самым в абстрактном мышлении

– в формальном смысле слова, но я не могу это назвать еще спекулятивным мышлением. В средних классах я преподаю – в течение целого года – психологию, а на следующий год – логику, но в психологии я даю лишь учение о сознании. Мне кажется вполне достаточным преподавать в средних классах один год право и мораль, другой – психологию, а в старшем классе – энциклопедию, которая начинается с логики» (указ. соч. С. 329-330).

В этом же письме Гегель отмечает следующий главный принцип философской пропедевтики: «Нельзя мыслить, не имея мысли, нельзя понять, не располагая понятиями. Научиться мыслить можно лишь в том случае, если в голове есть мысли, а понимать лишь тогда, когда в голове есть понятия. Мыслям и понятиям можно точно также *учить*, как учат единственному и множественному числу, трем лицам, частям речи, как учат символу веры и катехизису. В этом смысле я мог бы взяться за такую работу» (там же).

Содержание философской пропедевтики в гимназии

Содержание философской пропедевтики в гимназии Гегель четко и ясно раскрывает в своем докладе министру просвещения Пруссии «О преподавании философии в гимназиях» (см.: Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т. 1). Из содержания философской пропедевтики Гегель безоговорочно исключает историю философии. Он объясняет это следующим образом: «Если не предпосылается спекулятивная идея, то изучение истории философии становится не чем иным, как рассказом о случайных, праздных мнениях, и легко приводит к отрицательному, презрительному мнению и особенно представлению о философии, что напрасно тратить силы на эту науку и тем более напрасно тратить силы на нее учащейся молодежи» (указ. соч. С. 569).

Гегель считает, что содержание начальных философских знаний в гимназии должно заключаться в следующих предметах: эмпирической психологии, начальных основах логики, доказательствах существования Бога и морали.

О предмете эмпирической психологии в гимназии Гегель рассуждает следующим образом: «Представления об ощущениях органов чувств, о воображении, памяти и других свойствах души, правда, сами по себе являются уже настолько чем-то привычным,

что ограниченное ими представление легко бы сделалось тривиальным и педантичным. Но, с одной стороны, если подобные недостатки встречались бы в гимназиях, то без них скорее обходился бы университет. С другой стороны, можно было бы ограничиться введением в логику, где во всяком случае пришлось бы предпослать упоминание об иных, отличных от мышления, как такового, способностях духа. О внешних ощущениях, образах и представлениях, о связях, так называемой ассоциации последних, далее, о природе языков и главным образом о различии между представлениями, мыслями и понятиями можно было бы приводить много интересного и полезного материала, тем более что вышеупомянутый предмет стал бы более непосредственным введением в логическое, если бы даже была отмечена и доля мышления в созерцании и т.п.» (указ. соч. С. 570).

Начальные основы логики Гегель рассматривает в качестве главного предмета изучения. Преподавание должно распространяться на учение о понятии, суждении и умозаключении и их видах, а затем на учение об определении, подразделении, доказательстве и научном методе. Гегель пишет: «В учение о понятии уже и теперь обычно включаются определения, которые ближе к области, относимой к онтологии; часть последней принято излагать и в форме законов мышления. Было бы целесообразно непосредственно вслед за этим познакомиться с кантовскими категориями, причем, опустив последующую кантовскую метафизику (однако упомянув антиномии), мы смогли бы открыть еще одну, по меньшей мере негативную и формальную, перспективу на разум и идеи» (там же). По мысли Гегеля, данный учебный материал не превышает возможности восприятия гимназистов.

Собственно метафизику Гегель выводит из программы гимназии за исключением, взятого из философского учения Х. Вольфа «доказательства о существовании Бога». По этому поводу Гегель отмечает: «Преподавание в гимназии не сможет само по себе обойти связь учения о Боге с мыслями о конечности и случайности вещей в мире, об их целесообразных отношениях и т.д., а для непредвзятого человеческого ума такая связь будет во все времена убедительной, какие бы возражения против этого не приводила критическая философия. Эти так называемые доказательства не содержат ничего, кроме подробного разбора

самого содержания, которое само по себе встречается в гимназическом преподавании. Правда, они нуждаются в дальнейшем исправлении со стороны спекулятивной философии, чтобы действительно отвечать тому, что содержится в движении наивного человеческого ума. Для более зрелого спекулятивного рассмотрения это предварительное знакомство с формальным движением имело бы свой непосредственный интерес» (указ. соч. С. 572).

И, наконец, что касается морали, то Гегель считает, что подобным же образом можно было бы на занятиях в гимназии приводить «правильные и определенные» понятия о природе воли и свободы, права и обязанности. В старших классах, по мысли Гегеля, это было бы тем более полезно, что преподавание морали будет связано с преподаванием религии, которое, как известно, проводилось тогда во всех классах, т.е. от 8 до 10 лет.

«Внутреннее ориентирование» по Гегелю

Во введении «Философской пропедевтики» Гегель четко определяет предмет изучения. Этим предметом является «человеческая воля», и притом в плане «отношения индивидуальной воли ко всеобщей». Что же такое воля? Это практическое действие духа, т.е. дух, по мысли Гегеля, «самопроизвольно вносит в свою неопределенность какое-нибудь определение» или заменяет имеющееся определение на другое. Отношение нашего Я к какому-нибудь предмету, безразлично внешнему ли внутреннему, – это сознание.

Содержание наших знаний	
Предметы, данные в чувственном восприятии	Предметы, основой которых является сам дух
Чувственный мир	Умопостигаемый мир

В соответствии с этим Гегель делит сознание на теоретическое и практическое. Теоретическое сознание – это пассивное взаимоотношение Я с предметом (В этом случае имеющиеся во мне определенные представления проявляются оттого, что непосредственно наличные предметы производят на меня какое-то впечатление»), т.е. всегда его содержанием является некоторое уже данное, наличное содержание (чувственный мир) или сущее как таковое (умопостигаемый мир).

Практическое сознание – это активное взаимоотношение Я с предметом, т.е. делается для предмета внешне существующим и тут же оно определяет вещи, является причиной их изменений.

Практическое сознание	
Природное побуждение (несвобода, низшие (природные) желания	Воля (свобода)

Свободная воля проявляет себя в рефлексии. «Рефлектируя, – пишет Гегель, – человек сравнивает такое побуждение не только со средствами его удовлетворения, но и средства эти, а также и сами побуждения как друг с другом, так и с целями своего существования. Когда же рефлексия окончена, он либо придается удовлетворению побуждения, либо останавливает удовлетворение и отказывается от него» (Гегель. *Философская пропедевтика // Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 2. С. 9*). Воля, как высшая способность желания, есть, с одной стороны, чистая неопределенность, но, в то же время, переход к какой-то определенности. «Абстрактная свобода воли и заключается в указанной неопределенности, или, и лучше сказать, равенстве Я самому себе...» (там же).

Свобода воли, и это Гегель неоднократно подчеркивает, естественно, сопряжена с ответственностью. В чем же она заключается? Вина ложится на волю если, с одной стороны, определение воли является моим собственным («я хочу») или, с другой стороны, воля знает определения поступков («я знаю, что будет»). Как реализует себя воля? Конечно же в действии, деянии. Но не всякое действие мы называем поступком. К поступку же относится только то из деяния, что входит в намерение, то что было в сознании.

Проявление свободной воли, по Гегелю, есть проявление всеобщей воли, так как сам человек есть прежде всего всеобщее, родовое существо, то есть свободная воля не связана с определенностью и единичностью отдельного человека. Если же проявление нашей воли связывается с какой-либо внешней формой, а не с ее всеобщей сущностью и содержанием, то данная воля превращается в произвол. Истинно и абсолютно свободной воля может быть только исходя из своего содержания, своего всеобщего принципа. Данный принцип, по Гегелю, реализует и определяет себя *в учении о праве, долге и религии.*

Структура «Философской пропедевтики»: младший класс

Философская пропедевтика в младшем классе гимназии представляла собой «Учение о праве, долге и религии». Содержательная сторона курса была следующей:

Учение о праве	Учение о долге, или мораль	Учение о религии
1. Право 2. Гражданское общество	1. Обязанности перед самим собой 2. Обязанности перед семьей 3. Обязанности перед государством 4. Обязанности по отношению к другим	«Религия состоит в занятости чувств и мыслей абсолютном и в представлении себе его образа, с чем связаны как <i>самозабвение</i> своей особенности, так и соответствующие поступки»

Формируя представление о праве, Гегель отмечал, что характерная особенность права заключается в том, что следует исполнять только всеобщую волю, невзирая на намерение или убеждение единичного человека, и вообще человек является предметом права только как свободное существо. «Право заключается в том, – пишет Гегель, – чтобы с каждым в отдельности другой считался и обращался как со свободным существом, ибо лишь тогда свободная воля имеет в другом человеке самое себя в качестве предмета и содержания» (указ. соч. С. 36). Что касается понятия права для гражданского общества, то это прежде всего сила, располагаемая властью и независимая от побуждений единичности.

Рассуждения о долге Гегель начинал с применения этого понятия к правовым отношениям. Правовые обязанности Гегель определяет как *совершенные* обязанности, моральные же – как *несовершенные*, ибо первые вообще должны исполняться и характеризуются внешней необходимостью, моральные же основываются на субъективной воле. Однако определение это точно также можно было бы и перевернуть, ибо правовой долг, как таковой, предполагает только внешнюю необходимость, при которой надлежащий образ мыслей может отсутствовать, иначе говоря, я могу при этом даже иметь дурные намерения. Напротив, с точки зрения морали нужно и то и другое: и надлежащий по своему содержанию поступок, и субъективное по форме устроение.

Право, рассуждает Гегель, оставляет устроению полную свободу. Моральность же преимущественно касается устроения и требует, чтобы поступок совершался из *уважения*

к долгу. Следовательно, и соответствующий праву образ действий морален, ибо побудительной причиной последнего является уважение к праву.

Гегель раскрывает гимназистам «метафизику морали». Человек, взятый в плане его собственного наличного бытия, как его рассматривает мораль, стремится к согласованию внешнего со своими внутренними определениями, к *удовольствию* и *благоденствию*. Разум же снимает ту неопределенность, которой приятное чувство характеризуется по отношению к предметам, очищает содержание побуждений от всего субъективного и случайного и знакомит в отношении содержания со всеобщим и *существенным желаемого*, а в отношении формы и умонастроения – с объективным, иначе говоря, с *действованием ради самой вещи*.

Если побуждения и склонности, которые присущи человеку как живому существу, нельзя назвать ни добрыми, ни злыми, то моральные определения доброе и дурное относят к воле. Поэтому, по Гегелю, доброе есть соответствующее разуму. Гегель пишет: «Предметом нравственности является человек в его особенности. Прежде всего кажется, что последняя заключает в себе только множество различностей – то неодинаковое, что отличает людей друг от друга. То же, чем люди отличаются друг от друга, представляет собой нечто случайное, зависящее от природы и внешних обстоятельств. Однако в особенном содержится одновременно и нечто всеобщее. Особенность человека состоит в его отношении к другим. Вот в этом то отношении к другим и есть существенные и необходимые определения. Последнее составляет содержание долга» (указ. соч. С. 58).

Заканчивается курс философии в младших классах рассуждением об обязанностях. Поскольку человек «имеет существенное определение быть отдельным человеком», то он имеет обязанности перед собой; поскольку он принадлежит некоторому естественному целому – семье, то он имеет обязанности перед семьей; являясь членом государства, он имеет обязанности перед государством, а находясь в отношении с другими людьми, он имеет обязанности перед людьми вообще.

Человек	
Единичность	Всеобщая сущность
Физическое сохранение себя	Образование себя

«Обязанности по отношению к другим, – пишет Гегель, – это в первую очередь правовые обязанности, которые нужно соединять со стремлением поступать справедливо ради справедливости. Остальные обязанности основываются на таком умонастроении, которое требует считать других равными себе самому не только в качестве абстрактных лиц, но и в их особенности, а также рассматривать их горести и радости как свои и доказывать это деятельностной помощью» (указ. соч. С. 71).

Структура «Философской пропедевтики»: средний класс

В среднем классе гимназии предполагалось изучение философского раздела «Феноменология духа и логика». Содержание курса имело следующую структуру:

Феноменология духа, или Наука о сознании			Логика		
Сознание вообще	Самосознание	Разум	<u>Бытие</u>	<u>Сущность</u>	<u>Понятие</u>
			1. Качество 2. Количество 3. Мера	1. Определение сущности как таковой 2. Явление 3. Действительность	1. Понятие 2. Цель 3. Идея

«Наше обыденное знание, – начинает свои рассуждения Гегель, – представляет собой лишь *предмет*, который оно знает, но в то же время не представляет себе себя, то есть самого знания. Целое же, которое налицо в знании, это не только предмет, но и Я, которое знает, а также взаимоотношение между мной и предметом – сознание» (указ. соч. С. 79). Поскольку в знании находятся вещи и их определения, то, с одной стороны, возможно представление, что они существуют вне сознания сами по себе и даются сознанию просто как нечто чуждое и готовое. С другой же стороны, поскольку для знания настолько же существенно и сознание, становится возможным также и представление, что сознание само создает себе этот свой мир и само своими действиями и своей деятельностью целиком или отчасти производит или модифицирует определения этого мира.

Дух, по Гегелю, *проявляет* себя, существенно соотносясь с каким-либо существующим предметом, в этом смысле он есть сознание, поэтому в философии Гегеля наука о сознании называется феноменологией духа. Гегель ясно пишет о сути сознания: «Сознание есть, собственно говоря, знание о каком-либо предмете, безразлично, внешний он или внутренний, предстает ли он перед духом без участия духа или же произведен этим духом» (указ. соч. С. 80). Соответственно различию своего предмета сознание, по Гегелю, имеет три ступени:

- 1) противостоящий Я объект – сознание вообще;
- 2) само Я – самосознание;
- 3) нечто предметное, которое столь же принадлежит и Я – мысль (разум).

Гегель акцентирует внимание на том, что эти определения не взяты эмпирически извне, но они суть моменты самого сознания.

Сознание вообще		
чувственное	воспринимающее	рассудочное

Самосознание		
вожделение	отношение господства и рабства	всеобщее самосознание

Гегель ставит перед гимназистами ряд философских парадоксов сознания и самосознания и намечает пути их решения. Например, он утверждает, что принцип самосознания лишен всякого содержания. Стремление самосознания в том и состоит, чтобы реализовать свое понятие и полностью осознать себя. Самосознание поэтому является деятельностным и самоотчуждающим. Гегель пользуется своей любимой метафорой «господин – раб». Он комментирует свою мысль следующим образом: «Когда появляется *неравенство*, заключающееся в том, что для одного из двух самосознаний имеет существенное значение свобода, а не чувственное наличное бытие, для другого же это последнее, а не свобода, то при обязательном взаимном признании в определенной деятельности между ними возникает отношение *господства* и *рабства* или вообще *служения* и *покорности*. Это различие самостоятельности дано как непосредственное отношение природы» (указ. соч. С. 88). Например, в процессе воспитания через «господство» (родители) и «покорность», «служение» (дети) прививается понятие о ценностях вообще. Потом уже это понятие

становится главным регулятором жизнедеятельности вообще и внешний «господин» уже не нужен.

Всеобщее самосознание, по Гегелю, есть взгляд на себя не как на какую-то особенную, отличную от других, а как на существующую по себе, *всеобщую самость*. Такою самостью оно признает само себя и другие самосознания в себе, и таким оно признается ими. Это самосознание, по мысли Гегеля, – основа всяких добродетелей, любви, чести, дружбы, храбрости, всякой самоотверженности и т.д.

Разум – это высшее соединение сознания и самосознания, т.е. знания о предмете и знания о себе. Он есть достоверность того, что его определения являются столь же предметными определениями, определениями сущности вещей, сколь и нашими собственными мыслями. «Он столь же есть достоверность его самого, субъективность, сколь и бытие, или объективность в одном и том же мышлении» (указ. соч. С. 90). Значение разума поэтому есть не только *субъективная* достоверность, но и *истина*, т.к. истина заключается в соответствии или скорее в единстве достоверности и бытия или предметности.

Предметом логики для гимназистов Гегель определяет мышление и совокупность его определений. «Благодаря занятиям логикой, – пишет Гегель, – научаются более правильно мыслить, ибо, если мы мыслим мышление о мышлении, дух достигает тем самым своей силы. Зная природу мышления, можно уследить, когда мышление захочет дать себя ввести в заблуждение. Мы должны быть в состоянии дать себе отчет в действиях мышления. Благодаря этому мы приобретаем умение не давать другим сбить нас с толку» (указ. соч. С. 92).

Три рода мыслей		
Категории	Определения рефлексии	Понятия
Объективная логика (метафизика)		Субъективная (формальная) логика

Объективная логика постигает сущее (бытие). Гегель так поясняет гимназистам соотношение понятий бытия и сущности: вещи существуют вообще, однако их бытие состоит в том, чтобы проявлять свою сущность. Бытие превращается в сущность, что можно выразить и таким образом: «бытие предполагает сущность». Но хотя сущность в сравнении с бытием и выступает как опосредованная, все же она *первоначальна*. В ней бытие

возвращается в свое основание; бытие снимает себя в сущности. Сущность бытия является, таким образом, ставшей, иначе говоря, произведенной, но то, что выступает как ставшее, и есть первоначальное. Преходящее имеет в качестве своей основы сущность и возникает из нее. Определения сущности есть *определения рефлексии*. В качестве таковых Гегель рассматривает принципы тождества, непротиворечия, исключения третьего и достаточного основания.

Субъективная (формальная) логика имеет своим предметом уже не категории и определения рефлексии, а понятие. Категория полагает бытие в некоторой определенности как в границе; рефлексия полагает сущность в некотором определении, опосредованном предположением некоторого другого определения. Понятия же – это нечто в себе и для себя существующее, простая тотальность, из которой вытекают все ее определения.

Гегель знакомит учащихся с термином «идея». Понятие отчасти *субъективно*, отчасти *объективно*. *Идея* представляет собой соединение субъективного и объективного. Если мы говорим: это всего лишь понятие, значит, мы не находим в нем реальности. Голая объективность, напротив, есть нечто лишенное понятия. Идея же показывает, как реальность определена понятием. Все действительное есть некоторая идея.

Структура «Философской пропедевтики»: старший класс

Философская пропедевтика в старшем классе гимназии носила название «Учение о понятии и Философская энциклопедия» и представляла собой целостный синтез предыдущих знаний, некий «большой концентр». Структура философского курса в старшем классе выглядела следующим образом:

Учение о понятии			Философская энциклопедия		
<u>Понятие</u> (субъективная логика)	<u>Реализация понятия</u> (о цели)	<u>Идея</u> 1. Идея жизни 2. Идея познания и блага 3. Идея знания и истины	<u>Логика</u> 1. Онтологическая логика 2. Субъективная логика 3. Учение об идеях	<u>Наука о природе</u> 1. Математика 2. Физика	<u>Наука о духе</u> 1. Дух в его понятии 2. Практический дух 3. Дух в его чистом выражении
(повторение и углубление)			(углубление)		

Рассмотрим подробнее материал углубления содержания курса. Гегель объясняет гимназистам замысел философской энциклопедии: «В *обычной* энциклопедии науки описываются эмпирически, в том виде, в каком они существуют. В ней они должны быть представлены полностью и, кроме того, приведены в такой порядок, когда все сходное и попадающее под одни и те же определения становится рядом соответственно аналогичному родству. *Философская* же энциклопедия есть наука, раскрывающая необходимую, определенную понятием взаимосвязь и философское происхождение основных понятий и принципов наук» (указ. соч. С. 148). Философская энциклопедия, таким образом, является «изложением всеобщего содержания философии, ибо все, что в науках основано на разуме, зависит от философии» (указ. соч. С. 149).

Подбор основных частей энциклопедии обоснован Гегелем так: логика есть наука о чистом понятии и абстрактной идее; природа и дух составляют реальность идеи, первая – как внешнее наличное бытие, второй – как «знающий себя». Другими словами, логическое есть вечно простая сущность в себе самом; природа есть эта же сущность как отчужденная; дух же есть возвращение этой сущности в себя из своего отчуждения.

Три стороны логического		
Абстрактная (рассудочная)	Диалектическая (негативно-разумная)	Спекулятивная (позитивно-разумная)

Гегель приобщает учащихся к этим трем сторонам логического. *Рассудочность* не идет дальше понятий в их твердой определенности и различии. *Диалектичность* показывает эти понятия в их переходе в их превращении друг в друга. *Спекулятивность* или *разумность*, схватывает единство понятий в их противоположности или же позитивное – в его разложении и переходе.

Наиболее важным разделом энциклопедии Гегеля является наука о духе.

Дух в его понятии		
Естественное наличное бытие	Сознание	Дух для себя
(предмет антропологии)	(предмет феноменологии духа)	(предмет психологии)

Если антропология и феноменология изучались в среднем классе, то в старшем классе основное внимание уделяется

психологии. Что есть для Гегеля психология и в чем он видит значимость ее изучения? Гегель пишет: «Интеллект начинает с внешнего мира как со своего *условия*, а не как со своего принципа; принципом для него является, собственно говоря, он сам. Он, во-первых, непосредственен в качестве *чувства*, содержание коего он, во-вторых, возвышает внутри себя до *представления*, а, в-третьих, в качестве *мышления* очищает это содержание от случайности до необходимости и от особенности до всеобщности его определений» (указ. соч. С. 182).

В старшем классе Гегель особое внимание уделяет формированию навыков разумного рассуждения. Читаем у Гегеля: «Судить о чем-нибудь значит *соотнести* некоторый единичный предмет с понятием. Суждение, собственно говоря, определяет единичный предмет всеобщим образом, т.е. *подводит* его под всеобщее» (указ. соч. С. 193). Ученики Гегеля проходят три ступени суждения. Первая ступень: всеобщее, под которое подводится единичный предмет, само является здесь лишь одним из *качеств* этого предмета. Вторая ступень: *рефлектирование*. Рефлектирование есть выход за пределы единичного определения, его сравнение с другими и соединение их в одно определенное определение. Всеобщее здесь составляет внутреннюю природу и сущность предмета. Эта всеобщность не является просто общностью, а представляет собой всеобщность, присущую этому предмету, как таковому, наряду с присущими ему определениями особенности и единичности. Третья ступень: *в строгом смысле слова судить* о каком-либо предмете. Это значит *сравнить* его природу – его истинную всеобщность с его единичностью, с характером его наличного бытия; сравнить то, что он есть, с тем, чем он должен быть.

Гегель дает этой интеллектуальной работе следующую характеристику: «В этих суждениях скрывается та диалектика, что нечто дурное, нечто не соответствующее своему понятию, *вместе с тем* и соответствует ему. *Плохой* дом обладает наличным бытием, который не соответствует понятию дома. Но если бы он только не соответствовал понятию дома, он не был бы *домом*. Нужно, чтобы понятие могло быть познано еще в наличном бытии. Так, если о каком-нибудь поступке судят, что он дурной, то у его неразумия есть еще сторона соответствия с разумом и т.д.» (указ. соч. С. 194).

Гегель особо отмечает значимость диалектического мышления. Согласно Гегелю разум называется *негативным* или *диалектическим*, так как он показывает переход всякого рассудочного определения бытия в противоположное. Обычно это диалектическое проявляется таким образом, что об одном S утверждается два противоположных P. Более чистая диалектика состоит в том, что относительно какого-нибудь рассудочного определения-предиката показывается, как *в нем* самом оно столь же есть и *противоположность себя самого*, что он, следовательно, упраздняет себя внутри себя.

Определения «практического духа» Гегель давал гимназистам через понятия «свободная воля», «деятельность», «поступок», «деяние», «намерение», «вина». Практический дух, в трактовке Гегеля, не только *имеет* идеи, он *есть* сама живая идея. Практический дух – это дух, самопроизвольно определяющий себя и сообщающий своим определениям внешнюю реальность. От Я, которое превращается в предметы, в объективность лишь теоретически, идеально, следует отличать Я, которое делает это практически, реально. «Определение духа, – пишет Гегель, – это есть его законы. Но они не являются его внешними, природными детерминантами; его *единственное* определение, в котором и содержатся *все остальные*, – это его *свобода*. Она служит и формой, и содержанием его закона. Последнее может быть *правовым, моральным* или *политическим* (указ. соч. С. 198).

Завершается курс философской пропедевтики в старшем классе рассмотрением «духа в его чистом выражении», т.е. философским обоснованием искусства, религии и науки.

§4. Философия как школьный предмет

В настоящее время Франция – единственная страна, в которой преподавание философии является обязательным, по крайней мере, во всех выпускных классах средней школы. Эта система сложилась в XIX веке главным образом благодаря министру образования В. Кузену.

«Французский опыт»

В системе философской пропедевтики Франции взаимодействуют два момента: философская рациональность, с

одной стороны, и институциональность, с другой (см.: Малабу К. Преподавание философии во Франции: прошлое и будущее // Философские исследования. 1993. №2. С. 81-93). Вообще Франция в этом плане представляет собой особый случай в той мере, в какой связь между философским и институциональным элементами в образовании является явно выраженной. Отсюда вытекает историческая значимость преподавания философии, более ярко выраженная и определенная, чем где-либо еще. По утверждению К. Малабу, республиканская форма государства и преподавание философии в системе среднего образования взаимосвязаны. Именно это обстоятельство служит причиной того, что преподавание является философским вплоть до своих самых детальных институциональных форм, воплощая идею философии почти эксплицитным образом. Это не означает, что преподавание философии во всей системе среднего образования (т.е. практически всем будущим гражданам государства) подчинено прямым политическим целям, это означает, что философская пропедевтика должна в принципе быть такой, чтобы преподаваться всем, а не выступать в образе узко специализированной дисциплины. Иными словами, в таком случае философия понимается как универсально сообщаемая учебная дисциплина. Предназначенная для молодых людей, из которых, конечно, далеко не все станут философами, философия должна находить свою значимость не в замкнутой традиции знания как эрудиции, а в сфере таких понятий, которые должны пониматься всеми и быть значимыми для всех. И то, что можно назвать «философской пропедевтикой в системе французского среднего образования» никоим образом не является «официальной философией» (как идеологией). Она является тем началом, посредством которого это образование в самой своей истории стремилось к тому, чтобы быть философским и максимально свободным.

Философия в системе среднего образования Франции не сводится ни к истории философии, ни к тому или иному учению. Курс философии организуется как концептуальный анализ вопросов, а не как «обзор учений» философов. Речь идет о том, чтобы овладеть понятиями, представленными традицией, и быть способным реактивировать их в актуальном мышлении. К тому же, еще один интересный момент, толкование текстов имеет целью только пояснение понятий и никогда не знакомство с авторами как

такowymi. Учебники по философской пропедевтике вообще отсутствуют, потому что сам учащийся должен научиться рассуждать, строя свое размышление самым живым образом. Он должен испытывать свою способность к самостоятельной мысли. В работах, которые от него ожидают, учащийся должен не пересказывать курс, но давать свой собственный анализ. Например, письменная работа по философии мыслится как попытка рационализации, анализа проблемы, так как, по словам К. Малабу, нет другого обучения мышлению, кроме того, чтобы попытаться самому мыслить по сути дела.

Программы и практические занятия по философии в системе среднего образования Франции

В приложении к указанной статье К. Малабу в точности воспроизведены программы по философии для всех специализаций выпускных классов средних учебных заведений Франции. Они были установлены декретом 1973 г., остающимся в силе по сей день. Необходимо держать их во внимании, так как настоящий анализ базируется именно на них. Как ясно видно, имеются два больших раздела в этих программах: «Понятия» и «Авторы». Курс по философии состоит в том, чтобы выяснить такие понятия, как «язык», «общество», «государство», «смерть» и т.д., а также в том, чтобы проработать с учениками тексты различных авторов. Список этих авторов включает философов от античности до XX века.

Философские понятия распределены по трем концептуальным группам, имеющим скорее значение простого упорядочивания, чем аксиоматического построения. Это – «человек и мир», «познание и разум», «практика и цели». Первая группа понятий охватывает, по словам К. Малабу, «способности» человеческого духа: «память», «сознание» и прочее, что с этим связано: время, пространство, мысль о смерти, отношение к другим. Речь идет о том, чтобы показать учащимся, что рассмотрение этих понятий необходимым образом приводит к тому, чтобы размышлять над культурой и историей как над специфическими сущностями того, что, например, М. Хайдеггер образно называл человеческой «авантюрой» или «предприятием». Вторая группа, практически неотделимая от первой, затрагивает проблему смысла: «суждение», «язык», «истина». Эти понятия анализируются одновременно сами по себе, а также как понятия эпистемологии. Целью при этом

является формирование понимания того, как строится научный дискурс («познание живого», «теория и эксперимент», «логика и математика»), с тем, чтобы учащийся принимал во внимание различные, по образному выражению Ф. Ницше, «значения (ценности) истины» и пришел к пониманию герменевтического вопрошания.

Преподаватель должен рассматривать эти понятия исходя из истории философии, выявляя различные позиции разных авторов. Однако речь не идет о том, чтобы дать, так сказать, «историческую» панораму, составить «каталог» различных учений относительно данного вопроса. Курс должен действительно раскрывать сами вопросы и исходя из перечисленных понятий вводить учащихся в открытую проблематику, что позволило бы им сформировать свой собственный критический подход, позволяющий включиться в дискуссию.

Последовательное чтение авторов должно вести к формированию умения комментировать тексты. Речь идет о выявлении основных вопросов, содержащихся в тексте, о показе способа их представления в произведении философа, в его конкретном месте. При этом предполагается сопоставление мышления разных философов на одну тему (например, выяснить позиции Платона и Аристотеля по вопросу о том, что такое справедливость). Цель всей этой работы в том, чтобы дать учащемуся текстуально точные референции и подвести его к понятийному аппарату философии, показывая его необходимость.

Три сферы рефлексии, указанные в конце концептуальной части программы («антропология, метафизика, философия»), выступают индикаторами общей ориентации, которую преподаватель может придать своему курсу.

Виды практических работ делятся на сочинение (1) и комментарий текста (2). К сдаче выпускного экзамена по философии учащийся готовится в течении всего года. В день экзамена он имеет право выбрать одну из двух тем для письменной работы. Письменная работа всегда касается вопросов концептуальной части программы (например, как свидетельствует К. Малабу, предлагаются такие темы: «Посредством ли труда история человека обретает свой смысл?» или «Является ли язык всего лишь орудием коммуникации?»). В письменной работе учащийся должен развить критические рассуждения по поводу

различных философских позиций, без того чтобы их чисто механически сопоставлять или противопоставлять одну другой. При этом ход рассуждений должен подчиняться проблематике сочинения, исходя из выяснения смысла ключевых слов темы. Текст для комментирования, отмечает К. Малабу, обычно бывает очень коротким (приблизительно 30 строк). Учащийся должен выявить центральную идею, затем показать, как она трактуется и развивается. Он реконструирует различные этапы хода рассуждений философа и объясняет ключевые понятия и идеи.

Проблемы теории и практики преподавания

В 1989 г. во Франции были образованы комиссии для обсуждения программ и содержания преподавания школьных дисциплин. Комиссию по философии возглавили Ж. Беверес и Ж. Деррида. Ж. Деррида опубликовал отчет по работе этой комиссии, что послужило поводом для оживленных дебатов среди преподавателей философии. Среди идей этого отчета необходимо обратить внимание на следующие моменты. Прежде всего, предполагается преподавать философию, начиная с предпоследнего класса средней школы (а не с выпускного, как сейчас). Затем выдвигается задача сокращения и облегчения программ, повышение разнообразия практических занятий и упражнений, не ограничивая их только письменной работой и комментарием к тексту, требующих такого уровня знаний и риторических навыков, которые часто являются слишком высоким для большинства современных учащихся. Практические занятия могут частично заключаться в обсуждении вопросов к курсу лекций, что позволило бы для учащихся сделать более ясными критерии оценок и требований. В заключении Ж. Деррида отмечает: «В качестве составной части всякого интеллектуального образования, связанного, структурированного, заботящегося о критическом измерении мысли, философия входит в жизнь, начиная только с определенного уровня культуры и знания» (цит. по: Малабу К. Указ. соч. С. 91).

Теперь посмотрим, как осмысливают свой педагогический опыт сами преподаватели философии (в выпускных классах французских лицеев) (см.: Жиссер Л. Философия и ее новые ученики // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер.3: Философия.

1995. №2. С. 198-200). Подход учеников к предмету, отмечает преподаватель Л. Жисснер, часто отличается чрезвычайным прагматизмом: философия кажется им непонятной, сложной и совершенно ненужной для жизни. По большей части они не образованы в области классической культуры, но хорошо владеют «культурой медиатической» (т.е. распространяемой по каналам массовой коммуникации). Предпочитают «миф» «логосу».

Ученики привыкли обсуждать и подвергать сомнению решения учителя и его оценки, требовать, чтобы им объяснили, почему необходимо изучать философию и даже почему учитель избирает тот или иной метод преподавания. Им не хватает способности прикладывать усилия, и в частности усилия интеллектуальные.

Наилучшим методом преподавания философии в школе Л. Жисснер считает диалог-обсуждение, который может отталкиваться от какого-либо философского суждения или текста, еще лучше – от реальных вопросов, волнующих учеников. От них можно перейти к более глубоким проблемам существования, например, почему человек именно таков, устроен именно так, а не иначе, какова вообще разница между нечем и ничто и т.д. Сократовская майевтика оказывается здесь незаменимой, отмечает Л. Жисснер.

Интересно отметить, что подобные мысли высказываются и российскими специалистами по поводу преподавания «философской части» курса обществознания для средней школы. В частности, П.К. Гречко в своей полемической статье «Обществознание – каким бы хотелось его видеть» акцентирует внимание на противоречии «абстрактное – конкретное», которое возникает в процессе приобщения учащихся к философским знаниям (см.: Гречко П.К. Обществознание – каким бы хотелось его видеть // Обществознание в школе. 2000. №3. С. 32-41). Как известно, абстрактно не только сущностное, но и феноменальное, конкретно-чувственное знание. Оно односторонне, поверхностно и в этом смысле абстрактно, но уже по отношению к тому, что в нем не отражается, – в противостоянии знанию сущностному. Явление в данном плане противоположно сущности, поверхность – глубине. Полноценное же («полное», конкретное) существование объекта включает в себя и то (сущность), и другое (явления). По этому поводу П.К. Гречко замечает, что «убедить «нормального»

молодого человека в абстрактности чувственно-конкретных образов не просто. Но делать это, несомненно, нужно, поскольку только таким путем мы сможем растопить его негативизм в отношении понятийной или категориальной абстрактности общественности. Доверие же к абстрактной определенности понятия облегчает и его содержательное понимание» (Гречко П.К. Указ. соч. С. 37-38).

«Экстериоризация» философского знания

Оптимальный метод философской пропедевтики, по мысли П.К. Гречко, заключается в «экстериоризации философского знания». Данный термин принадлежит французскому философу-постмодернисту Ж.-Ф. Лиотару и может быть расшифрован как перевод знания в информацию или Слова в Образ. Переход от Слова к Образу, от книжной – к визуальной или экранной культуре. Все нынешние компьютерные и интернет-сетевые технологии, несмотря на их мультимедийность, в сущности своей визуальны. Движение в сторону Образа, конечно же, неоднозначно. Оно несет с собой горечь расставания со словом, которое, в форме книги, было и остается пока символом культуры как таковой. Но, кажется, процесс этот необратим. И разумнее в нем творчески участвовать, нежели отчаянно бунтовать.

Тенденция «экстериоризации знания», по мысли П.К. Гречко, может быть отражена в ряде практических рекомендаций или советов: «не пишите пухлых учебников – таких теперь никто не читает; не третируйте компьютер – он ваш помощник; не преувеличивайте достоинства слова – оно менее определено, чем образ» (Гречко П.К. Указ. соч. С. 39).

Однако по поводу данной тенденции высказываются и противоположные мнения. В частности Н.В. Громыко в статье «Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования» пишет: «Чтобы быть восприимчивым к программам классического гуманитарного образования, учащиеся с помощью учителя должны регулярно очищать свое сознание от мусора массовой культуры и культивировать в себе затапываемые ею техники и способности: например, способность понимать мыслительно-теоретические тексты, рефлексировать позиционные основания, исходя из которых они написаны, самоопределяться по отношению к этим основаниям, формулировать проблемы, строить

понятия, наращивать различия и т.д.» (Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002. №2. С. 177-178).

Н.В. Громыко приводит множество примеров негативного влияния тенденции «экстериоризации знания». Учащиеся, посаженные в массовом порядке за компьютеры, получают возможность скачивать информацию по любому интересующему их вопросу. Причем само это «скачивание» напрочь отбивает у них интерес и способность к самостоятельным открытиям. Учащиеся становятся все более эрудированными, но все менее знающими. Учащиеся, привыкшие к клиповым режимам работы с информацией, практически не умеют мыслительно концентрироваться, у них оказываются крайне ослаблены способности воображения, рефлексии, понимания, в том числе понимания другого. Учащиеся перестают ценить живое общение. Они все меньше понимают, как относиться к учителю, и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер «знает», т.е. помнит в миллионы раз больше, чем учитель. Учащиеся не способны различать, когда они думают сами и отстаивают действительно свою позицию, а когда всего лишь воспроизводят скаченную накануне информацию.

Учащиеся, привыкнув к «жизни в компьютере», отмечает Н.В. Громыко, оказываются в большом затруднении, когда их помещаешь в такую ситуацию, где им приходится действовать, а не говорить про действие и не играть в компьютерную игру, т.е. ставить цели, вступать во взаимодействие с другими учащимися, передавать им свой замысел, реализовывать его, заново формулировать цели и практиковать действие, уже исходящее из наличного опыта и т.д. (см.: Громыко Н.В. Указ. соч. С. 180).

По мнению Н.В. Громыко альтернативой «экстериоризации знания» является возвращение интереса (например, через интернет) к теоретическому мышлению, «возвращение к оригиналам» – к классическим теоретическим текстам, по содержанию которых можно организовывать плодотворные дискуссии. Интернет может послужить средством позволяющим выстраивать мыслительно-позиционный тип коммуникации.

Основные концептуальные блоки философствования

В нашем понимании, философствование обеспечивает такой мыслительно-позиционный тип коммуникации. Оптимальное предметное поле философствования необходимо определять, исходя из главных целевых установок философской пропедевтики. Если эти цели сводятся, в общем и целом, к научению ориентироваться в культурном пространстве, сосуществовать с другими культурами и «впитывать» культурные ценности, то прежде всего необходимо «разложить» сам образ культуры на основные «блоки», то есть представить культуру аналитически, в совокупности ее основных определений. Такими определениями могут быть гуманитарно осмысленные сферы самой культуры, но еще лучше – ее сквозные измерения, ее целостные образы (а не сводимые друг к другу), позволяющие различно приблизиться к главному: к цели формирования у человека способностей культурного творчества, философской культуры.

Анализ различных определений и интерпретаций культуры, в том числе интерпретаций культуры в истории культуры, позволяет вычленить основные концептуальные блоки философствования, которые можно обозначить, исходя из тематики самого языка философии, его семантики, его логики, его структуры, его парадоксов.

Во-первых, – это блок философских понятий. Знакомство с главными философскими понятиями и практика освоения языка философии формируют первичные навыки игрового (частично рефлексивного) обращения с понятием, формируют потребность осмысления сказанного другими, включают внутреннюю речь-диалог. Это создает предпосылки для дальнейшей сознательной работы над собственным мышлением, речью, поведением в целях конструирования пространства оптимальной коммуникации и саморазвития и самоопределения личности в нем.

Во-вторых, – это логика. Логика вскрывающая закономерности мышления, ставит проблемы формально правильного и истинного мышления, формирует первичные навыки научной деятельности (правила классификации, основание деления, достаточность основания и др.), дает возможность дисциплинировать мышление, формирует русло логически правильного рассуждения, предполагает инструмент согласования (согласия) позиций и оценки собственных рассуждений. На

начальном этапе здесь уместен анализ софизмов, логических парадоксов и т.п.

В-третьих, – это диалектика. Диалектика, прежде всего, как «искусство вести беседу» и строить диалог. Она формирует навыки убеждающей речи, аргументации, обоснования, обнаруживает роль в беседе речевых и внеречевых факторов – интонации, жеста, определенных выражений, снимающих напряженность, и, напротив, порождающих конфликт, показывает значение терапевтического (релаксирующего) диалога и его возможность, раскрывает «общение в истине» как психологическое взаимодействие, обнаруживает, тем самым, возможность логотерапии.

В-четвертых, – это герменевтика. Философствование как опыт герменевтики, опыт именования представляет собой практикумы «называния», высказывания, понимания трудно высказываемых вещей. Как услышать (и проговорить) то, что рассказывают о себе вещи? Как понять состояние другого? Как описать свое собственное состояние? Почему это сделать иногда трудно? Как данные проблемы решали философы разных эпох, и насколько их опыт применим для нас? Здесь, таким образом, предпринимается попытка раскрыть (понять) сам процесс того, как мы понимаем, здесь выход на иные уровни понимания, и не только того, что произносится, но и того, что умалчивается, утаивается и скрывается.

Для успешной организации философствования учащихся педагогу уместно применять технику «свертки» проделанной работы или ее этапа, фрагмента, значимого отрезка. Найти образ, метафору или имя, концентрированно выражающее пережитое, – это и есть, на наш взгляд, опыт культурного и философского осмысления жизни. Естественно, сама технология «свертки» предполагает жанровое и речевое многоголосие, со-участие. Характеризуя технику «свертки» А.И. Лучанкин отмечает, что данная стратегия предполагает «сказовый и сказово-игровой настрой преподавателя философии, его умение быть волшебником слова и удивляться волшебству слова. Умение быть сказочным персонажем, играть в него и рассказывать сказку-историю, а далее – умение «возвращаться» в мир серьезного, где принципиально на другом языке (специализированном и где-то беспощадно непонятном) вершится «эйдос», то есть свертка происшедшего»

(Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. Екатеринбург, 1993. С. 30).

Философская пропедевтика: системный подход и новые технологии

Опираясь на данные теоретические положения, необходимо теперь продолжить наши рассуждения в свете праксеологической проблематики. Это позволит увидеть процесс философствования как определенную поэтапную программу. В этом плане мы будем говорить о философствовании как о методе, то есть – способе выполнения сложного действия, заключающегося в определенном выборе и расстановке его составных частей, причем, это способ, запланированный и пригодный для многократного повторения. Программными установками данного метода будут следующие компоненты философской пропедевтики: во-первых, в качестве учебной информации должно выступать философское знание, предлагаемое не на теоретическом уровне, а на уровне, приближенном к обыденному, в системе конкретно-эмпирического, повседневно-бытового отношения; во-вторых, в качестве педагогической коммуникации должен выступать учебный философский диалог, подводящий, через овладение учащимися логической структурой вопроса и ответа, к созданию ими собственной философской потребности; и, в-третьих, в качестве условий, определяющих потребность учащихся в учебном процессе, должно выступать моделирование на занятиях реальных форм сознания и поведения средствами культуры и философской коммуникации.

Структура выработанной нами системы философской пропедевтики близка системе проблемно-модульного обучения, разработанной М.А. Чошановым (см.: Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996). Она отражает интеграцию теорий проблемного обучения, концепций «сжатия» знаний и модульного обучения в рамках школьной образовательной области «Обществознание».

Структурирование курса философской пропедевтики в соответствии с этой системой позволяет:

1) интегрировать и дифференцировать содержание обучения для полного, сокращенного и углубленного вариантов;

2) осуществлять самостоятельный выбор учащимися того или иного варианта курса в зависимости от уровня подготовки и обеспечивать индивидуальный темп продвижения по программе;

3) использовать проблемные узлы курса в качестве сценариев для создания педагогических программных средств;

4) акцентировать работу преподавателя, главным образом, на консультативно-координирующей функции управления познавательной деятельностью учащихся;

5) сократить курс до минимума, предусмотренного учебным планом без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала.

В структурном плане специфику нашей системы отражают следующие основные принципы:

- 1) системное квантование;
- 2) мотивация;
- 3) проблемность;
- 4) визуализация;
- 5) опора на ошибки;
- 6) экономия учебного времени.

Рассмотрим содержание каждого из названных выше принципов.

Принцип системного квантования вытекает из теорий сжатия учебной информации, к которым можно отнести элементы содержательного обобщения, теорию укрупнения дидактических единиц и концепцию инженерии знаний. Кроме того, этот принцип предполагает учет следующих психологических закономерностей:

- учебный материал большого объема запоминается с трудом;
- учебный материал, комплексно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие;
- выделение в изучаемом материале смысловых опорных пунктов способствует эффективности его усвоения.

При этом следует подчеркнуть, что требования этих закономерностей не должны идти вразрез с принципами научности и фундаментальности и, тем самым, нарушать логику предмета философии. Принцип системного квантования обеспечивается соответствующим структурированием учебной информации.

Основной функцией блока «вход» является осуществление актуализирующего контроля. Главная особенность этого контроля заключается не только в том, что его прохождение означает своего

рода выдачу «пропуска» к исследованию той или иной философской проблемы, но, прежде всего в том, что тестовые задания предполагают актуализацию тех опорных знаний и навыков философской рефлексии, которые необходимы для восприятия проблемы. Наряду с этим актуализирующий контрольный тест снабжен соответствующим указателем, отсылающим учащегося к тому учебному материалу, знание которого нужно для успешного выполнения данного теста. В тех же случаях, когда обращение к учебному материалу не дает должного эффекта, учащийся может получить консультацию у преподавателя. Такая компоновка входного блока должна соответствовать структуре контролирующей учебной программы.

Блок актуализации включает в себя опорные понятия и способы философской рефлексии, необходимые для восприятия изучаемой проблемы.

Исторический блок представляет собой краткий экскурс, раскрывающий генезис и развитие философской проблемы с анализом меняющего смысла в контексте того или иного философского направления или школы.

Методологический блок содержит общие методологические принципы философствования.

Проблемный блок содержит набор проблемных ситуаций, определяемых стержневой проблемой исследования. Иногда целесообразно проблемный блок совмещать с историческим.

Блок обобщения выполняет функцию первичного системного представления содержания учебной информации.

Основной учебный материал располагается в *теоретическом блоке*. Элементы этой части имеют свою логику построения, которая отражает принципиальную возможность решения философской проблемы. Структурный элемент теоретического блока представляет собой «фрейм», включающий следующие «слоты»: 1) формулировка проблемы, 2) обоснование гипотезы, 3) возможное решение проблемы, 4) контрольный тест.

Основной функцией *блока генерализации* является отражение решения стержневой проблемы и конечное обобщение содержания исследования.

Блок индивидуализации содержит систему задач и упражнений на усвоение способов решения проблемы посредством индивидуального, личностного философского опыта.

Блок «стыковки» представляет возможные пути выхода из проблемных ситуаций, которые содержит проблемный блок, а также точки пересечения пройденного материала с содержанием смежных областей духовной культуры.

Блок углубления содержит материал повышенной сложности и предназначен для учащихся, проявляющих особый интерес к предмету.

Практика использования данной системы показывает, что для слабых учащихся целесообразно рекомендовать полный вариант, который содержат блоки, входящие в инвариантную структуру, а также следующие блоки: актуализации, исторический, методологический, индивидуализации и блок ошибок, которые расширяют базу учебной информации, направленную на обеспечение «доступности» предмета философии. Сокращенный вариант содержит блоки инвариантной структуры, а также проблемный блок и блок «стыковки» и соответствует более высокому уровню обобщения, поэтому его можно рекомендовать средним учащимся. Углубленный вариант отличается от сокращенного наличием блока углубления и рекомендуется для наиболее подготовленных и сильных учащихся.

Блок «выход» служит своего рода «контролером». Учащийся, не выполнивший того или иного требования блока «выход», возвращается к тому элементу изучения, в котором он допустил ошибку. Причем блок «выход» варьируется в зависимости от полного, сокращенного или углубленного варианта.

Принцип мотивации является основополагающим положением, направленным на стимулирование учебно-познавательной деятельности. Доминирующая мотивация служит одним из ведущих звеньев афферентного синтеза в архитектуре функциональной системы психической деятельности. В структуре учебного материала для обеспечения этого принципа предназначены блоки исторический и проблемный.

Принцип проблемности отражает требования психологической закономерности, согласно которой введение таких стимулирующих звеньев как проблемная ситуация и индивидуализация, способствует оптимизации процесса формирования философской культуры школьников. Этот принцип реализуется постановкой и решением стержневых проблем, а также служит исходным положением для конструирования логики

философского исследования и его элементов, в частности для элементов теоретического блока. Требования принципа проблемности отражаются в проблемном блоке, содержащем набор проблемных ситуаций, при постановке проблемы и выдвижении гипотез, в теоретическом блоке – при обосновании выдвинутых гипотез и в блоке стыковки – при решении проблемы и проверке ее решения.

Принцип визуализации вытекает из психологической закономерности, согласно которой эффективность усвоения повышается, если используется наглядность, которая будет выполнять не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. Именно поэтому составными компонентами учебного процесса должны быть когнитивно-графические элементы. Выбор данного элемента в изучении и исследовании философской проблемы далеко не случаен. В первую очередь он положительно влияет на развитие зрительной памяти и пространственного мышления учащихся. Тем самым блок-рисунок помогает подключить к процессу философского исследования богатый потенциал образного правого полушария мозга, которого зачастую не хватает при традиционном «левополушарном» обучении. Но это далеко не главное. Блок-рисунок, компактно иллюстрирующий содержание учебного материала, помогает формированию у учащихся системности философских знаний. Применение блок-рисунка, как показывает опыт, гарантирует эффективность восприятия и запоминания учебной информации.

Принцип опоры на ошибки направлен на систематическое создание в процессе обучения ситуации на поиск ошибок. Требования этого принципа находят отражение в историческом блоке и блоке ошибок. Немаловажная роль в принципе опоры на ошибки заключается в ориентации обучения на формирование критического мышления – составного компонента философской культуры мышления.

Принцип экономии учебного времени направлен на обеспечение резерва времени для индивидуальной и групповой самостоятельной работы учащихся. Данный принцип приносит до 30% экономии учебного времени без ущерба для глубины и полноты изучаемого материала.

Данная структура системы пропедевтического школьного курса философии имеет как преимущества, так и недостатки. При

наличии определенных условий, о которых шла речь выше, ее реализация дает самые эффективные результаты, при отсутствии данных условий или в других условиях она может быть малоэффективной и ее целесообразно пересматривать.

Все же попытаемся дать некоторые общие ориентиры оптимального структурирования процесса философской пропедевтики. Для этого, прежде всего, следует выделить преимущества и недостатки рассмотренной выше структуры. К ее преимуществам относятся:

- направленность на формирование мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых;
- вариативность структуры исследования философских проблем;
- разнообразие форм и методов обучения и исследования;
- сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся;
- эффективная система рейтингового контроля и оценки уровня развития навыков философской рефлексии учащихся.

Среди недостатков можно выделить:

- некоторую «фрагментарность» обучения, в котором большой удельный вес отводится самостоятельной работе учащихся вплоть до «самообучения», что можно расценивать как «предоставленность учащихся самим себе» и отсутствие процесса обучения в «привычном» смысле слова;
- некоторое игнорирование целостности и логики учебного предмета;
- сокращение курса обучения вплоть до серии дискретных и не всегда напрямую связанных проблем и задач;
- некую трудоемкость и первоначальную «ресурсоемкость» подобного структурирования учебного процесса.

Один из тривиальных путей оптимального структурирования учебного процесса заключается в поиске таких его элементов, которые, не нарушая главной идеи структуры, помогли бы нивелировать ее недостатки.

Выбор технологии функционирования системы связан с анализом следующих критериев: целевой ориентации;

содержательной специфики; трудоемкости; индивидуализации обучения и критерия времени.

Критерий целевой ориентации предполагает учет психологической направленности технологии. Так, например, если ведущая цель состоит в развитии мышления учащихся, то могут быть использованы технологии проблемного обучения с широким привлечением методов коллективной интеллектуальной деятельности («мозгового штурма», синектики, морфологического анализа и т.д.).

Критерий содержательной специфики в той или иной степени связан с предыдущим критерием и требует учета особенностей предмета философии. В частности, могут приносить большой эффект технологии диалогового обучения, о чем говорилось выше.

Критерий трудоемкости включает учет энергозатрат педагогического труда преподавателя, его методического «вкуса» и возможностей. Это обусловлено в какой-то мере разнообразием технологий. Одни технологии требуют большей подготовительной работы, что облегчает непосредственное проведение учебного занятия и ограничивает деятельность преподавателя осуществлением консультативно-корректирующих функций. К таким технологиям относятся, как правило, информационные технологии, в которых подавляющую часть учебного времени учащиеся заняты диалогом с компьютером. Функции преподавателя в этом случае заключаются в подготовке соответствующих программных средств, консультировании и коррекции познавательной деятельности учащихся. В других технологиях (например, диалогового характера) преподаватель все время находится во взаимодействии с учащимися, организуя беседы, дискуссии и т.д., что требует выполнения более сложных по трудоемкости педагогических функций, нежели коррекция и консультация.

Следующий критерий – *критерий индивидуализации* – связан с оптимальным сочетанием индивидуальных, парных, групповых, коллективных форм организации философствования.

Критерий времени предполагает учет временных затрат для достижения планируемых результатов обучения. Соответственно, технологии могут быть интенсивными, обычными и экстенсивными.

Если планомерно развивать учебное сотрудничество учителя и ученика, ученика и других учащихся, в рамках предложенной структуры, то содержанием их совместной работы, наряду с приобщением к собственно философской проблематике, станут методологические знания о собственных рефлексивных возможностях, что является основой успешного познавательного процесса.

«Американская модель» философской пропедевтики

Данная модель отражена в концепции философской пропедевтики М. Липмана. В настоящее время ее реализует целый научно-исследовательский институт в США, так как за 30 лет своего существования она представляет собой целую систему программ, детально разработанных и успешно реализованных в школах США. Данная система наделена, по сути, неисчерпаемым потенциалом для интеллектуального развития школьников и формирования у них основ философской культуры.

Программа курса «Философия для детей», рассчитанная на реализацию в школе с 1 по 11 класс является, используя термин К. Поппера, «открытой». То есть открытой в смысле коррекции, и в смысле адаптации к различным культурным контекстам. Она реализуется во многих школах США (однако далеко не во всех; являясь новаторской, она встречает сопротивление со стороны и сторонников традиционной системы образования, и тех, кто скептически относится к философии вообще, и тех, кто боится трудностей переподготовки). В различных регионах мира – Латинской Америке, Австралии, Европе, Африке, Азии – более чем в 20 странах созданы национальные центры, занимающиеся культурной адаптацией и внедрением ее в школьную практику. Материалы переведены на 15 языков. Сегодня она является практически работающей международной программой. Организованный в Мадриде «Международный совет по философскому исследованию вместе с детьми» (The International Council for Inquiry with Children) осуществляет коммуникативные функции и помогает в обмене опытом.

Философ Н.С. Юлина объясняет факт позитивного восприятия программы «Философия для детей» в странах с весьма различными культурными традициями следующим образом. В первую очередь – ее практической эффективностью. У детей, прошедших

философские классы по этой методике, как показывают различные системы тестирования, успехи в математике на 36% выше, чем в классах, где философия не преподается, а успехи по языковым предметам еще выше – 66%. Есть корреляции между философским тренингом в школе и подготовленностью студентов к обучению в колледжах и университетах. Во-вторых, педагогов многих стран привлекает то обстоятельство, что философия, представленная в программе, не сопряжена с какой-либо доктриной, не навязывает детям какое-то определенное мировоззрение с идеологической закваской. Это – философия как таковая, совокупность проблем, которые обсуждались в рамках критической рационалистической традиции, идущей от Сократа, Платона, Декарта, Канта (см.: Философия для детей. М., 1996. С. 19).

Стратегической целью курса «Философия для детей» является «научение молодых людей навыкам разумности, с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями». В этом определении акцент сделан на развитии навыков разумного мышления и поведения, а не накоплении знания (информации), как это присуще традиционной парадигме образования.

Осмысление метода философской пропедевтики М. Липмана дается в ряде статей и книге профессора Н.С. Юлиной и статьях А.А. Марголиса и М.В. Кларина. Опыт практического внедрения программ «Философия для детей» в нашей стране находит отражение в ряде публикаций В. Валова, М.Н. Дудиной, Е. Червиной.

Как считают авторы программы, представление о дисциплинарной градации философии на метафизику, эпистемологию, этику не имеет для ребенка большой смысловой нагрузки, для него это просто слова. Однако, решая конкретные проблемы, он выделяет ракурсы и специфические для различных философских дисциплин типы рассуждений. То же самое относится и к истории философии. Знание об интеллектуальных подвигах мудрецов прошлого и их спорах между собой для детей – «материал к сведению». Обсуждая же на уроке, например, вопрос о различии «восприятия» и «знания», они, не подозревая, могут заново изобретать аргументы Юма, Декарта, Локка, сталкивать их между собой, обсуждать их сильные и слабые стороны. При таком

подходе преодолевается авторитарность философского наследия, давление авторитетов, создается пространство для свободы поиска.

Н.С. Юлина, вслед за М. Липманом, отмечает, что философские уроки ни в коем случае не должны быть искусственной новацией, навязываемой детям в силу ее полезности. Они должны опираться на такие человеческие чувства, как любознательность, удивление, потребность осваивать мир в игровой манере и получать удовольствие от игры, последнее очень важно (Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. 1993. №9. С. 153). Интеллектуальная игра выполняет функции постижения мира в том случае, если в ней задействованы положительные эмоции, или может быть целая гамма когнитивных чувств – воображение, радость от загадывания и отгадывания загадок, участие в приключении идей, удовольствие от обнаружения истины и т.д. Иначе говоря, философия может стать для интеллекта тем, чем спортивная игра для развития мускульно-двигательной системы.

Основные параметры программы «Философия для детей»

В 1969 г. М. Липман, в то время профессор Колумбийского университета, читавший вводный курс по логике, написал первую философски нагруженную повесть «Открытие Гарри Стотлмейера». Главный герой десятилетний школьник Гарри задумался о чем-то на уроке, пропустил объяснения учителя и не смог правильно ответить на вопрос, что вызвало смех в классе. Идя домой и размышляя о том, где была допущена ошибка, он делает открытие, что в рассуждении есть свои закономерности и логические правила, нарушение которых ведет к нелепицам, т.е. в чем-то повторяет «подвиг» Аристотеля (фамилию Стотлмейер Липман придумал как производную от Аристотель). Заинтересовавшись этим обстоятельством и начав мыслить о мышлении, он и его друзья одноклассники обнаруживают для себя увлекательную область, где возможны загадки, приключения, открытия и которая имеет прямое отношение к практике.

В виде эксперимента Липман начал обучать по этой повести 11-летних школьников и, получив впечатляющие результаты, решил продолжить это дело. Позднее он так оценил замысел повести: «Гарри» дает детям средство, с помощью которого тайное содержание взрослой учености может быть декодировано и

транслировано на обычный язык. Он открывает им доступ в мир, который, согласно традиции, должен быть ограничен небольшим числом взрослых людей» (цит. по: *Философия для детей*. М., 1996. С. 15).

Эксперимент показал необходимость сопроводить повесть пособием для учителей, содержащим упражнения и материалы, облегчающую философскую подготовку учителей и проведение урока. В 1973 г. в соавторстве с Э. Шарп и Ф. Осканян было создано пособие «Философское исследование» для повести «Открытие Гарри Стотлмейера». По этой модели – философски нагруженная повесть плюс пособие – были созданы другие блоки для более старших и младших классов. Всего семь блоков. Так возникла целая программа для всего периода школьного обучения.

Основные материалы ориентированы на одиннадцать классов школы (они жестко не привязаны к определенному возрасту, как это имеет место в обычных учебниках, указывается только оптимальный возрастной диапазон; в принципе повести и пособия для учителей в младших классах могут использоваться и в старших). Затем разработчики расширили эту возрастную рамку. Э. Шарп была написана философская повесть для детского возраста «Больница для кукол» (с пособием) (см.: Sharp A.M. *The Doll Hospital*. Montclair, 1996; *Manual: Making Sense of my World*. Montclair, 1996). По этой же методике были написаны материалы для взрослой аудитории. Целостная структура программы «Философия для детей» представлена в одноименной книге, изданной Институтом философии РАН.

Программа «Философия для детей», как и любая другая образовательная программа, построена по принципу «от простого – к сложному». Данный принцип реализуется двояко. Во-первых, путем усложнения с учетом возраста рассматриваемых сквозных проблем. Структура построения проблем носит спиралевидный характер. В одном месте, например, в первом классе, проблема может быть только обозначена (важно, чтобы ребенок знал о существовании такой проблемы), в другом – стать центральной. Кочуя с одного витка спирали на другой, многократно появляясь в разных контекстах, она все более расширяется по содержанию, усложняются необходимые для нее когнитивные средства. Во-вторых, путем сосредоточения систематического, «фокусного» обучения рассуждению от более легких к более трудным

проблемам в повестях, рассчитанных на разные возрастные группы. К «легким» проблемам, по мнению авторов программы, относятся проблемы мышления, языка, логики, гносеологии, метафизики. К «трудным» - проблемы с ценностной компонентой, требующие и некоторый жизненный опыт, и личностную зрелость, и предварительную наработку когнитивных навыков. Это – этические, эстетические, социальные, правовые проблемы.

На чем основано это деление? В раннем возрасте слишком сильна зависимость ребенка от взрослых и слишком ограничен опыт, это не позволяет ему рассуждать на ценностные темы самостоятельно. Это не значит, что моральное образование отсутствует в младших классах, здесь оно подчинено в воспитании в детях саморефлексии, самооценки, осознания себя членом коллектива – семьи, класса – ответственности перед собой и другими и т.п. Учитывая решающее значение навыков мышления и поведения, складывающихся у человека в раннем возрасте, авторами программы в 1996 г. была подготовлена повесть «Нус» и сопровождающее ее пособие для учителей «Как решать, что надо делать?», являющиеся продолжением повести «Пикси», в которых рассматриваются вопросы, возникающие перед детьми, сталкивающимися с моральными дилеммами. Старшеклассники уже в состоянии анализировать моральные и социальные суждения, грамотно строить ценностное рассуждение, и применять анализ к различным практическим ситуациям.

Возникает еще один вопрос. Если школьникам не читаются лекции, не предлагаются тексты и учебники, откуда они черпают информацию для философствования? Оказывается, что таких источников на самом деле очень много. Это, прежде всего, смысловое поле языка, в которое встроены логические правила, представления об общем и особенном, тождестве и различии, слове и значении и т.д. Масса информации содержится в других школьных дисциплинах. Наконец, это – культура, в которую погружен ребенок, его семья, сверстники. Для философствования всего этого все же недостаточно; нужна специальная педагогическая технология, которая организовала бы получаемую из языка и культуры информацию, придавала бы ей систематическую форму.

Педагогические характеристики программы «Философия для детей»

Основные аспекты педагогической технологии обучения философствованию по программе «Философия для детей» представлены М. Липманом в статье «Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей» (см.: Липман М. Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей // Философия для детей. М., 1996. С. 113-146).

Моделирование как метод обучения учителей. По мнению М. Липмана, подготовка учителей по программе «Философия для детей» должна осуществляться тем же методом, каким они будут преподавать детям. М. Липман пишет: «Если специалист-тренер, обучающий учителей, будет прибегать к чтению лекций, то и сами учителя будут таким же образом давать уроки детям в школе. Но если обучающие семинары учителей превратить в открытые и живые дискуссии, то и сами они впоследствии предпочтут устанавливать контакт со своими классами дискуссионным методом. Тренеры также овладевают методами и материалами нашей программы в той же самой манере, в какой им надлежит передавать свой опыт учителям. Транзитивный процесс передачи знания одинаков для всех уровней, а его стадии симметричны» (Липман М. Указ. соч. С. 122-123).

Операционализация понятий посредством упражнений и других видов деятельности учащихся. Например, у людей, мыслящих бессодержательно, обычно есть некоторое смутное представление о том, что же они стремятся воплотить в словах. Но нет осознания необходимости определять фундамент, на котором основываются их представления, границы используемых ими понятий; при этом забывается о том, что нужно быть последовательным в проведении определенных взглядов и способов претворения их в жизнь. В этом плане идеальной программой борьбы с бессодержательностью мышления был бы учебный курс, целиком обучающий операциям с понятиями. Это означает, что все понятия вводятся, используя специальные упражнения, активные мыслительные действия с ними, с планами обсуждения и исследовательскими задачами. Операционный подход помогает детям в классе увидеть, как работает данное понятие.

Начинать следует с собственного опыта ребенка. Едва ли можно рассчитывать на успех, предлагая детям в качестве материала для обсуждения опыт неизвестных им людей. Лучше, если это будет их собственный опыт. Вместе с тем, когда чужой опыт обработан таким образом, что становится доступным детям путем деятельной вовлеченности в его содержание, например, в деятельность по оценке того или иного произведения искусства, они проявляют, по словам М. Липмана, удивительную восприимчивость и легко научаются использовать смысловые значения, заложенные в этом содержании. «Начинать в классе с искусственных и хитрых «проблем», далеких от непосредственного практического опыта ребенка, – отмечает М. Липман, – все равно что вести его по чужой выжженной земле, какими бы при этом значимыми ни казались предложенные проблемы взрослым» (указ. соч. С. 123).

Поощрение диалога в группе. Преимущественное поощрение общего диалога в классе, а не обычно имеющего место диалога один на один с учителем, имеет целью не только развитие социальных импульсов. По мнению М. Липмана, детей нужно готовить к сотрудничеству в практике исследования и в присвоении его результатов. Научиться слушать друг друга, определять свои собственные исходные посылки наряду с посылками других участников исследования, оценивать логичность суждений и, наконец, вместе составлять картину всего хода рассуждения. Учителю важно овладеть искусством делегировать все эти функции ученикам, оставаясь при этом соучастником исследовательского процесса.

Удовлетворение жажды смысловых значений. Смысл и истина, являясь двумя побудительными мотивами образования, все же весьма различны по своим задачам. «Чем больше сообщество исследователей совершенствует метод своей работы, – отмечает М. Липман, – тем менее оно склонно к быстрому установлению «истины» применительно к тому или иному конкретному случаю. Всегда остается место для новых данных, для очередной саморевизии исследовательской процедуры, для рассмотрения новых и более содержательных теорий, которые, в свою очередь, требуют переосмысления считавшихся до сих пор безусловными представлений» (указ. соч. С.123-124). «Дети далеко не горячие сторонники достоверности, как это принято считать, – пишет далее

М. Липман, – они легко соглашаются с тем, что истины, не являющиеся тавтологиями, легко могут оказаться неокончательными и неабсолютными. Иное дело – смысловые значения. Они хотят знать смыслы здесь и сейчас, не взирая ни на какие доводы о трудности их получения. Для них это – сокровища, разыскивать и найти которые нужно в любом случае. Не особенно заботясь об истинности говоримого взрослыми, дети упорно сражаются с тем, что им часто кажется бессмысленным» (указ. соч. С. 124). Таким образом, успешность образовательного процесса во многом зависит от учета внутренне присущей детям «жажды смысла».

Обучение мыслительным навыкам – это нечто совершенно иное, нежели обычное приобретение академических знаний и решение конкретных задач. Так что же это? Когда главной целью образования признается развитие мышления ребенка, овладение знаниями и умениями решать специфические конкретные задачи приобретают вторичный характер; по-прежнему сохраняя свою ценность они больше не являются центральными моментами обучения. Философия должна преподаваться как отдельный предмет и по собственному праву. То есть не игнорироваться и не преподноситься в виде некоего дополнения к традиционной академической работе. Дети, овладевшие искусством рефлексии, как правило, в состоянии найти нужное знание, овладеть и работать с ним; обратный порядок далеко не всегда приводит к хорошим результатам. Дети, напичканные множеством знаний, с большой долей вероятности окажутся нерелективирующими, некритичными и не умеющими включаться в процесс исследования.

Может возникнуть вопрос, а не предлагают ли авторы программы «Философия для детей» несколько распыленную, непрактичную и даже нереальную модель образования; ведь мыслительные навыки нарабатываются отдельно от приобретения практических знаний и умения решать конкретные задачи, с которыми дети ежедневно сталкиваются во всех других областях школьной программы. Однако если полагать целью образования формирование здоровомыслящих и способных к новациям индивидуумов, тогда когнитивные процессы, происходящие в головах молодых людей, должны оттачиваться самыми разнообразными способами, не только теми, которые требуют памяти и действия. М. Липман отмечает по этому поводу:

«Слишком часто люди, которых мы наделяем ответственностью разрешать трудные проблемы, не получили адекватного обучения по применению критериев, поиску альтернативных версий, рассмотрению последствий и других необходимых предварительных навыков; в результате проблемы остаются неразрешенными, а их опасные тенденции усугубляются» (указ. соч. С. 125). С этим трудно не согласиться.

Образование всегда было амфитеатром иллюзий; иллюзии, сложившиеся внутри проблемы обучения мыслительным навыкам, особенно опасны в силу того, что ведут к дальнейшей отсрочке реконструкции, в которой остро нуждается современная система образования. Такими опасными иллюзиями можно считать следующие: например, убеждение о том, что компьютерная грамотность дает весь комплекс мыслительных навыков, которые с легкостью конвертируются в улучшение академической успеваемости; убеждение о том, что мыслительные навыки, необходимые для усвоения определенного предмета, могут вырабатываться в процессе преподавания содержания этого предмета; убеждение о том, что краткий курс по избеганию логических ошибок и аргументированному анализу превратит среднего учащегося в «изоциренно-критического» мыслителя.

В качестве реальных альтернатив данным распространенным иллюзиям М. Липман и выдвигает свою программу, которая дополняла бы обычную школьную общеобразовательную программу. Главная задача этой программы – развитие и закрепление когнитивных диспозиций и мыслительных навыков, которые, будучи однажды наработанными, применяются самими школьниками ко многим изучаемым предметам. В центре внимания – диалогичное рассуждение по спорным вопросам, дающее основательную практику в формировании понятий и усвоении методологических приемов исследования. «Если мы действительно хотим иметь такой предмет, – пишет М. Липман, – место для него не трудно найти в общей учебной программе за счет удаления из других учебных предметов некоторых устаревших наслоений. Предмет этот нет нужды изобретать, он уже существует в виде программы «Философия для детей». Научившись думать на уроках философии, дети подготовят себя к умению думать в любых других ситуациях и дисциплинах» (там же).

Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия

Хотим мы того или нет, но образовательная система должна взять на себя ответственность за то, что значительная часть детей в современном обществе оказалась «в хаосе». Нынешняя система образования ориентирована главным образом на благополучных детей. Только «под ударами молотков судей», выносящих приговоры подросткам, мы с трудом доходим до истины, что на детей, находящихся в «группе риска», должны быть брошены лучшие силы образования.

Главная проблема образовательной системы, на наш взгляд, заключается в неумении подготовить подростков к жизни в реальных, противоречивых, конфликтных условиях, неумение сделать их интеллект адаптивным и гибким к постоянно меняющимся жизненным условиям. Дети на свой страх и риск выбирают, как им кажется, «легкие» пути в разрешении проблемных ситуаций. Они привыкают действовать на основе стереотипа, предрассудка, эмоций, конфликтных установок и т.п. Однако эта «легкость» приводит к очень печальным последствиям и человеку все-таки приходится однажды задуматься над смыслом своей жизни и деятельности.

А что если это делать раньше, своевременно? А что если это делать максимально эффективно, т.е. на уровне философской рефлексии?

М. Липман пишет по этому поводу: «Обучение, ориентированное на концепцию ценностей, как чего-то внутреннего или унаследованного и сводящее роль учителя к раскрытию учащимся этих внутренних смыслов ценностей, обречено на неудачу. Ценности настолько хороши, насколько хороши оправдывающие их доказательства». (Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия. // Философия для детей. М., 1996. С. 190).

Какое следствие из этого мы должны сделать? Во-первых, учащиеся должны гораздо больше, чем это принято сейчас рассуждать о значении таких понятий как мир, свобода, равноправие, справедливость и т.п. Пусть даже в результате рассуждений обнаружатся серьезные расхождения в трактовке этих понятий. Во-вторых, с помощью процедур рационального размышления, диалога можно успешно выявлять и изживать те или иные стереотипы и предрассудки и тем самым смягчать конфликты.

Например, если мы признаем ценность спора и аргумента в суде, где иногда решаются вопросы жизни и смерти, то вполне резонно предположить, что это является единственным наиболее эффективным способом принятия взвешенного, компромиссного решения.

Практикуя диалог-рассуждение как форму учебного занятия, мы, с одной стороны, тренируем когнитивные, исследовательские навыки учащихся, а с другой стороны, закрепляем навыки этико-демократического поведения. Посредством коллективного философствования дети приобщаются к демократической культуре общения и поведения.

Конечно же, диалог-рассуждение совершенствует главным образом лишь вербальную практику, но в этом то все и дело, т.к. посредством этого происходит направление спонтанной агрессии ребенка на вербальный уровень, в пространство, которое строится на основе строгих правил, переговоров, компромиссов, соглашений.

Философский диалог-рассуждение предполагает наличие строгих правил и ролей, как в любой игре. Игра будет интересной настолько, насколько вдохновенно будут сыграны все роли в рамках принятых правил. Только тогда диалог-рассуждение будет приносить радость, удовлетворение и не превратится в «спор ради спора», где каждый больше занят «обороной» или «нападением», а не совместным поиском истины.

В философском диалоге должна присутствовать жизненная энергия. Бесполезно задавать вопросы человеку, который не вовлечен в поиск истины. Кроме того, спрашивать правомерно только тогда, когда сам не знаешь. Учителю нужно уметь срежиссировать определенную драматургию диалога. Иногда даже действовать «на грани фола», создавать микрострессовую ситуацию, напряжение в группе. Ведь для того, чтобы была музыка, нужно использовать очень сильно натянутые струны. В результате такого напряжения в ходе диалога-рассуждения отношения между людьми становятся более значимыми, наполняются более глубоким смыслом, появляется возможность более вдумчивого и глубокого понимания.

Со временем такая практика философского диалога дает следующие результаты:

- дети начинают по-иному, не так как раньше оценивать повседневные суждения и действия людей;
- дети начинают чувствовать ответственность за свои мысли и поступки;
- дети могут многое объяснить и через это они преодолевают отчужденность в мире, становятся активными преобразователями своей жизни;
- дети приобщаются к подлинно демократическим ценностям.

Таким образом, мы можем утверждать, что в той мере, в какой индивиды приобрели опыт ведения диалога, опыт соучастия и публичного рассуждения, они в состоянии играть активную роль в формировании демократического общества. Практика философского диалога-рассуждения есть реальная альтернатива насилию. Она помогает понять, что по-настоящему миролюбивое общество не может быть пассивным, а диалог не прекращается с достижением мира, наоборот, диалог – самый лучший способ поддержания достигнутого спокойствия.

«Экологичная» философия

Философ Н.С. Юлина, анализируя концепцию «Философии для детей», приходит к выводу, что в изучении прикладных школьных дисциплин, например, экологии, метод философствования М. Липмана просто незаменим. Аргументацию своей позиции Н.С. Юлина дает в статье «Главная дисциплина в системе экологического образования – философия» (см.: Юлина Н.С. Главная дисциплина в системе экологического образования – философия // Экология и жизнь. 2001. №3. С. 29-30).

Действительно, если посмотреть на содержание преподавания экологии в школе не только с точки зрения информации о предотвращении опасности радиационного, химического и другого загрязнения природы, а с точки зрения воспитательных целей, то окажется, то последние сводятся прежде всего к формированию «благоразумного поведения человека» по отношению к природе. А поведенческая сфера, как известно, является прежде всего сферой этических проблем. «Если мы полистаем экологическую литературу, – пишет Н.С. Юлина, – то обнаружим в ней в изобилии термины «насилие по отношению к природе», «забота о природе», «уважение природы», «права человека и права природы»,

«ответственность перед природой», «милосердие и жестокость к животным», «компромисс целей и средств», «выгода и благоразумие» и т.п.» (указ. соч. С. 29). «Я вообще не вижу большой разницы, – отмечает далее Н.С. Юлина, – между воспитанием у детей, например, ненасильственного поведения к другому человеку и ненасильственного поведения к природе. Отсюда следует, что экологическое воспитание лучше всего осуществлять в рамках этики, которая, как известно, является *философской дисциплиной*, в идеале в рамках школьной программы по философии, рассчитанной на систематическую (как в математике) выработку у детей *навыков и умений* разумного рассуждения и поведения. Желательно – людьми, имеющими философскую подготовку» (там же).

Таким образом, по утверждению Н.С. Юлиной, экологическое образование состоит не только и даже не столько в передаче соответствующих знаний детям, хотя без информации, разумеется, нет знания. Более эффективное образование состоит прежде всего в систематической выработке у детей *навыков благоразумия* по отношению к самим себе и природе. Это предполагает постоянную тренировку отнюдь не легко дающихся умений прислушиваться к голосу разума, рассуждать логично с приведением оснований и критериев, умений учитывать все «за» и «против» и принимать компромиссные решения. При обсуждении экологических проблем человек часто сталкивается с очень трудной моральной дилеммой – либо выбрать прагматический эффект (т.е. следовать этике утилитаризма), либо взять за ориентир нормы универсалистской (кантовской) этики. Поэтому ребенка следует готовить к принятию *самостоятельного решения* вплоть до отказа от привычных и традиционных для его сообщества стереотипов поведения, если он твердо уверен, что они ведут к нарушению равновесия природы. Говоря пафосно, это значит побуждать ребенка к совершению *мужественных* поступков.

ГЛАВА 2. ПУТЬ В ФИЛОСОФИЮ: ПРЕДПОСЫЛКИ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

§ 1. Философия как способ самопознания

Оглянемся вокруг. Что происходит вокруг нас? Что делают эти люди, которые нас окружают? Куда они бегут? О чем они разговаривают? О чем думают? Куда бежим мы вслед за ними? Чего мы хотим от жизни, на что можем надеяться? Для современного человека подобного рода «рефлексивные остановки» могут быть небезопасны, ведь ответов на большинство этих вопросов у него может и не быть. А что тогда? Бежать дальше? А зачем?

Вот типичное душевное состояние современного человека – состояние «безопасности», «экзистенциального вакуума», «бессмысленности жизни». Испанский философ Х. Ортега-и-Гассет связывал это с «массовизацией» общественной жизни. Современная общественная жизнь теряет свой духовный стержень, а потому в современном «массовом обществе» растет степень отчужденности человека. Из творца общественных отношений человек превращается в массового потребителя.

Получается интересная картина: внешне общество необычайно интегрировано, монолитно, но внутренне индивидуалистично, рассогласованно. Сознание человека отпускается в свободный полет по информационному пространству, но при этом оно не в состоянии определить свои истоки и детерминанты. В условиях ожидания случайной информации сознание человека отвыкает трудиться над созданием личности, перестает быть направленным на восприятие внутренних переживаний. Главным состоянием человека становится «праздность души». Данное состояние порождает иллюзию доступности жизни во всех проявлениях; все дается мне только по праву моего рождения без каких-либо душевных усилий с моей стороны. Но, превращаясь в простого потребителя, я лишаяюсь того «собственно человеческого», что поддерживает и воспроизводит культуру, что придает ей ценность.

Проблема непонимания

Если мы будем сейчас утверждать, что единственным действенным противоядием от «массовизации» духовной жизни будет занятие философией, то современные практичные люди нас не поймут и здесь, на этом самом месте, закончат чтение книги. Конечно, современная культура не может в равной степени поддерживать все стороны человеческой жизни, в своих построениях она ищет более надежные опоры, чем метафизические конструкции философской мысли. Ведь если бы сам современный человек всерьез задумался над собственной природой и мышлением, то увидел бы перед собой лишь зыбкий и неустоявшийся образ, который отнюдь не внес бы ясности, а наоборот, породил бы страх и отчаяние. Но парадокс в том, что именно эта способность к рефлексии, развиваемая философией, и есть самое ценное, «собственно человеческое» в нем, это единственное его спасение.

Русский философ Н.А. Бердяев не случайно говорил о том, что положение философа в мире поистине трагично. Философа почти никто не любит. На протяжении всей истории культуры обнаруживается вражда к философии, и притом с самых разнообразных сторон. Поэтому философия есть самая незащищенная сторона культуры. Постоянно подвергается сомнениям самая возможность философии, и каждый философ принужден начинать свое дело с защиты философии и оправдания ее возможности и плодотворности. Философия подвергается нападению сверху и снизу, ей враждебна религия, и ей враждебна наука. Она совсем не пользуется тем, что называется общественным престижем. Философ совсем не производит впечатления человека, исполняющего социальный заказ.

Чего же не могут простить философам? Прежде всего, не могут простить того, что философия кажется людям ненужной, неоправданной, существующей лишь для немногих, пустой игрой мысли. Но остается непонятным, почему «ненужная» и «неоправданная» игра мысли самой незначительной кучки людей вызывает такое недоброжелательство и почти негодование. Это психологически сложная проблема.

Обыденное представление о философии

Современное массовое сознание относится к философии как к самой неопределенной и отвлеченной области знания наиболее удаленной от повседневной жизни. Конечно же – это заблуждение.

Во-первых, каждый из нас, отдаем ли мы себе в этом отчет или нет, имеет какие-то философские воззрения. А во-вторых, даже в обыденной речи мы активно пользуемся такими терминами как «философия», «философски», «философствовать» и т.п. Может быть все-таки, причина непонимания заключается в нас самих, а за философию мы зачастую принимаем совсем не то, чем она является на самом деле.

Философия, в переводе с древнегреческого, означает «любовь к мудрости». Но в том то и дело, что любви нельзя научить, как и нельзя заставить любить. Любовь – это чувство, которое возникает однажды. Это чувство нужно в себе развивать, о нем нужно заботиться.

Обыденное представление о философии отчетливо проявляется в контексте разговорной речи. Например, мы слышим: «Мне нравится твоя жизненная философия». Значит философия в этом смысле – это образ жизни, деятельности, мысли, способ поведения и т.п. Или: «Не переживай, относись к этому философски». В таком понимании философия – это принятие жизни такой, какая она есть, отстраненное, перспективное рассмотрение жизни. Или (с негативным оттенком): «Хватит философствовать, пора дело делать». То есть здесь философия – это абстрактное, оторванное от жизни рассуждение, неумение четко и логично выразить свои мысли и чувства.

Образчик здравого смысла – «Словарь русского языка» С.И. Ожегова – дает схожие определения понятиям «философия», «философски», «философствовать». Например, «философ – это специалист по философии, а также вообще – мыслитель, занятый разработкой вопросов мировоззрения» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. С. 850). Или другое определение, на этот раз в переносном смысле: «Философ – это человек, который разумно, рассудительно и спокойно относится ко всем явлениям жизни, ко всем невзгодам» (там же). Ну а понятие «философствовать» носит, как правило, негативный контекст: «философствовать – это мудрено или беспочвенно рассуждать, умствовать, рассуждать на отвлеченные темы» (там же).

Кого можно назвать философом?

Обыденное представление о философе столь же противоречиво. Американские философы Р. Поупкин и А. Стролл в своем учебнике философии приводят один анекдот. Два приятеля пьют пиво. Один тщательно рассмотрел кружку и заметил: «Жизнь – словно кружка пива». Его товарищ внимательно посмотрел на кружку и спросил: «А почему жизнь похожа на кружку пива?». «Почем я знаю, – ответил тот, – я ведь не философ» (см.: Поупкин Р., Стролл А. Философия: Вводный курс. М., 1998. С. 10). В обыденном представлении философ фигурирует либо как мыслитель-теоретик, посвятивший себя созерцанию мировых проблем и созданию отвлеченных теоретических систем, либо как мыслитель-идеолог, который способен предвидеть будущее, способен давать рецепты счастья и благоденствия для всего человечества, а потому он должен нести ответственность за все хорошее и плохое, что происходит в жизни. Ф. Ницше писал по этому поводу: «В самом деле, толпа долгое время не узнавала философа и смешивала его то с человеком науки и идеальным ученым, то с религиозно-вдохновенным, умертвившем в себе все плотское, «отрекшимся от мира» фанатиком и пьянчугой Божьим; и если даже в наши дни доводится услышать, что кого-нибудь хвалят за то, что он живет «мудро», или «как философ», то это означает не более как «умно и в стороне» (Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. §205 // Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 326-327).

«Краткая философская энциклопедия» (М., 1994) дает философу следующую характеристику. Философ – это тип человека, стремящегося к окончательной, всеобъемлющей ясности и истинности. Философ рождается таковым и не связан ни с какими особыми жизненными обстоятельствами. Характерный для философа вид связи с миром и манера познания вновь и вновь проявляются во все времена и у всех философски одаренных людей. От художника философ отличается тем, что он ищет изображение истины не в наглядных символах и конкретных образах, а в понятиях. От религиозного человека его отличает то, что философ стремится к достижению истины не для достижения личной святости, а во имя самой истины. Он рассматривает вещи согласно их сущности. Но философ не является и собственно ученым, ибо его взгляды суть результаты не только применения его

метода и согласованные с опытом, но и результаты присущей ему индивидуальной силы внутренней убежденности.

Читаем далее: «Философ в подлинном смысле этого слова всегда представляет собой значительную личность. Поскольку философствование есть постановка вопроса о конечном, последнем смысле, мы вправе требовать от философа единства его теории и бытия. Он должен всей своей жизнью осуществлять свою философию» (Краткая философская энциклопедия. М., 1994. С. 480).

Стержень философии внутри нас

Стержень философии можно обнаружить внутри нас. Однажды древнегреческого философа Сократа спросили с явной иронией, а стоит ли вообще заниматься философией, на что философ ответил вполне серьезно: «А стоит ли вообще жить, так и не разобравшись в жизни». Действительно, прежде чем поставить перед собой те или иные цели, вполне резонно спросить себя, насколько это важно и нужно для меня, какой в этом для меня видится смысл? В этих вопросах и ответах на них находится корень любого поступка человека, который может быть до поры до времени скрыт не только от других, но даже от него самого.

Французский философ М. Гурина пишет по этому поводу: «Занятие философией предстает, как правило, не как необходимость, а как то, что надлежит реализовать с помощью нашей собственной деятельности. По отношению к нашей свободе философия выступает в качестве задачи, которую предстоит решить, но не потому, что есть такое принуждение или необходимость, а потому, что философия может считаться за благо» (Гурина М. Философия. М., 1998. С. 112).

Конечно же, можно жить не философствуя. Но жизнь, не знающая радости и свободы мышления, жизнь, когда человек не стремится стать хозяином своей судьбы – такая жизнь не является хорошей жизнью. Если для жизни, как таковой, философия есть излишество, то для подлинно человеческой жизни она как нельзя более необходима.

Чтобы обнаружить в себе «философский стержень», нужно задать себе всего лишь три вопроса:

- 1) пытаюсь ли я установить корни своих воззрений?

2) стремлюсь ли я понять, насколько достаточны и приемлемы мотивы моих поступков?

3) являются ли мои воззрения согласованными и стройными?

Отвечая на эти вопросы, мы увидим, что у нас, несомненно, есть некая жизненная «философия», но проблема в том – является ли она достаточно продуманной и обоснованной.

Данные рассуждения позволяют говорить о двух основных функциях философии, в свете которых ярче видится ее предмет, – это методологическая и мировоззренческая функции.

Философия и методология

Что такое методология? Это система принципов и способов организации и построения теоретической или практической деятельности в любой области знания. Получается, что философия, выполняя методологическую функцию, автоматически переходит из теории в метод, и наоборот. Почему это происходит? Если мы постулируем некую систему требований к мыслящему и действующему субъекту, некую систему регулятивных принципов, правил, то, получается, мы уже говорим не о теории, а о методе. Однако возникает вопрос, а возможно ли сформулировать такие универсальные принципы и найти такие универсальные способы деятельности в любой области знания?

Авторитетный специалист по методологии науки – американский философ П. Фейерабенд, например, пришел к полному отрицанию такой возможности. Концепцию Фейерабенда иногда называют «анархической теорией познания». Фейерабенд пишет в своей программной работе «Против методологического принуждения» следующее: «Следование методу (даже самому истинному и эффективному) несовместимо с творческим мышлением. А потому ученые (а также учащиеся) должны руководствоваться принципом «все дозволено», который означает, что исследователи могут и должны использовать любые методы и нормы, теории и подходы, которые они считают необходимым избрать для решения своих научных проблем. Как не парадоксально, но наука всегда обогащается за счет вненаучных методов и результатов. При этом недопустимо «тупоумное применение» соответствующих методов, норм и приемов, также как не следует абсолютизировать те или иные правила и стандарты – рациональные, иррациональные и др. Более того, наиболее

важные научные идеи и открытия стали возможны благодаря нарушению наиболее разумных методологических правил (например, открытие Коперника, квантовая теория и т.п.). А это значит, что, во-первых, методологические правила нарушались и будут нарушаться всегда, а, во-вторых, методологические правила должны нарушаться, т.к. их чрезмерно строгое соблюдение неизбежно задержало бы прогресс науки и знания» (Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М., 1986. С. 153-154).

В этом плане философия, как методология, оказывается в самом выигрышном положении, т.к. борьба с догматизмом во всем (в науке ли, в жизни ли) является для философии ее началом и ее предметом. Главное, чего мы достигаем философствуя, – это рационализации и оптимизации нашей духовной деятельности. Говоря о рационализации, мы имеем в виду не столько рациональность наших целей (например, «я буду заниматься философией, чтобы стать умнее»), сколько рациональность наших действий по достижению заданной цели (например, «чем мне может помочь философия, чтобы я стал умнее»). Таким образом, рациональность философского метода предполагает:

- 1) признание неких закономерностей мира;
- 2) наличие нашей упорной направленности на цель, независимо от меняющихся программ;
- 3) соответствие нашей деятельности выбранной цели, независимо от внешних условий;
- 4) полезность наших действий для достижения цели.

А оптимизация – это наш выбор наилучшей совокупности действий, соответствующей нашему жизненному опыту, нашей интеллектуальной подготовке, нашему эмоциональному складу и т.п.

Философское мировоззрение

Философия, как уже говорилось ранее, – это «любовь к мудрости». Следовательно, философ любит не знания, а мудрость, т.е. вместо простого накопления массы разрозненных мнений и сведений, все это должно быть, во-первых, проверено на состоятельность, во-вторых, тщательно и всесторонне рассмотрено и, в-третьих, организовано в стройную логически непротиворечивую систему воззрений. Поэтому философия – это форма мировоззрения.

Как отмечает философ А.А. Мигولاتьев, когда речь идет о мировоззрении, следует иметь в виду, во-первых, систему взглядов (воззрений) на объективный мир; во-вторых, совокупность взглядов не только на роль и место человека в окружающем мире, но и отношение человека к нему и к самому себе; в-третьих, обусловленные вышесказанным основные жизненно важные позиции людей и социальных общностей; их убеждения и ценностные ориентации и идеалы, а также принципы познания и деятельности. Последнее обстоятельство – свидетельство огромного практического смысла и значения мировоззрения, его проблематики (см.: Мигولاتьев А.А. Философия. Ее предмет и метод // Социально-гуманитарные знания. 2000. №6. С. 62).

Философия как тип мировоззрения характеризуется в первую очередь традиционной приверженностью Логосу, т.е. понятию, мысли, разуму, идее. Философское мировоззрение рационально в самой своей основе, хотя в истории философии имели место и иррациональные, нигилистические течения. В философии понятия, суждения и умозаключения выстраиваются в логическую цепь аргументов и доказательств; логика со времен Аристотеля – неотъемлемая составная часть философии.

Философское мировоззрение, однако, не просто сумма отдельных знаний об объективной реальности. Они (знания) представляют собой определенную целостную систему и отличаются иерархией, высокой степенью упорядоченности основных теоретических обобщений и выводов.

Философия и философствование

Философию легче понять и объяснить непосредственно занимаясь ею, т.е. философствуя, нежели описывая ее со стороны. Н.С. Юлина, профессор, доктор философских наук, рассказывает о том, как однажды на одном из философских конгрессов один английский профессор сравнил обучение философии с «обучением танго». Действительно, что будет эффективнее: или прослушать лекцию по теории и истории танго, о достижениях выдающихся танцоров, или обучать приемам танго в процессе танца, когда учитель сам показывает, корректирует движения ученика и потом, ученик схватывает саму суть танца и вносит в танец свою индивидуальную манеру исполнения? Ответ, как нам кажется, ясен.

Поэтому наиболее созвучное нашему изложению определение философии мы находим в «Философском словаре» под редакцией И.Т. Фролова (М., 1989): «Философия – это форма духовной деятельности, направленная на постановку, анализ и решение конкретных мировоззренческих вопросов, связанных с выработкой целостного взгляда на мир и место в нем человека» (Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 486).

Мы видим, что понятия «философия» и «философствование» настолько тесно переплетены, что может создаться впечатление, что это одно и то же. Не будем спешить с выводами. Детальную характеристику соотношения данных понятий дает философ П.А. Рачков в своей статье «Философия и философствование: синонимы и омонимы» (см.: Рачков П.А. Философия и философствование: синонимы и омонимы // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2000. №1. С. 3-18).

По мнению П.А. Рачкова, понятия «философия» и «философствование» неверно отождествлять и утверждение о том, что философия всегда выступает только как философствование является некорректным. Однако наряду с этим П.А. Рачков отмечает, что целый ряд философов, исходя в основном из того положения, что философия не имеет или пока еще не получила своего целостно-системного или хотя бы относительно полного выражения, рассматривает философствование и философию как явления тождественные, однопорядковые.

Например, как известно, М. Хайдеггер утверждал, что философия «сама есть только тогда, когда мы философствуем», а потому, по мысли М. Хайдеггера, философия есть философствование. Известна также позиция Х.Г. Гадамера, который, раскрывая герменевтическую модель философствования, связывал философию с диалогом, диалогическим методом. Философствование при этом отождествляется у него с философией как герменевтической деятельностью, лежащей в основе нахождения и конструирования смыслов бытия и человеческого существования, а также рассуждений по этому поводу. Не видел какого-либо определенного различия между философией и философствованием русский философ И.А. Ильин. Мы также можем припомнить позицию М.К. Мамардашвили, который тоже во многом допускал подобное отождествление.

П.А. Рачков в своей статье предпринимает попытку разграничения этих понятий. Разница становится очевидной, когда данные понятия рассматриваются в контексте приобщения индивида к философии, обучения философии или, если брать шире, в контексте философского образования. Так, например, приводится позиция И. Канта, который говорил, что в отсутствии системно выраженной философии, ее основного содержания, которое всегда есть проблема, «научить можно в лучшем случае только философствованию». «Теперь можно обучать только философствованию, – отмечал И. Кант, – т.е. упражнять талант разума на известных существующих примерах в следовании общим принципам его» (Кант И. Критика чистого разума. СПб., 1993. С. 464).

Признаки и источники философствования

П.А. Рачков пытается сформулировать главные черты, признаки философствования как самостоятельного явления. Со ссылкой на К. Ясперса, П.А. Рачков в качестве одной из черт выделяет «специфическую технологию философского мышления». «Философствование, – пишет П.А. Рачков, – есть технология философского мышления, выступающая формой освоения и применения созданных ранее приемов, принципов абстрактно-теоретической деятельности, их разработки и целенаправленного исправления» (Рачков П.А. Указ. соч. С. 9). Далее П.А. Рачков отмечает, что философия и философствование связаны как часть и целое. Их различие и единство состоит в том, что философствование выступает как процесс мыслительно-умозрительной деятельности, как движение мысли, а философия наряду с этим включает в себя еще и результаты этого процесса, т.е. определенное целостно-системное знание, концептуально-обобщенные идеи. Таким образом, философствование, хотя и не тождественно философии, однако оно составляет ее важный компонент, необходимое условие ее существования и развития, получения «всеединых» и устойчивых знаний.

Еще один признак философствования – историческая рефлексия, т.е. философствование – это обсуждение, критический анализ того, что уже достигнуто в движении философской мысли. Наряду с этим, философствование – это еще и специфический способ обучения философии, постижения ее предмета и метода.

Опять П.А. Рачков ссылается на И. Канта, который отмечал, что без философствования нельзя получить навыки философских обобщений. Действительно, И. Кант писал: «Философствованию можно научиться лишь благодаря упражнениям и самостоятельному применению разума. Для этого нужно прежде всего рассматривать все системы философии лишь как историю применения разума и как объект для упражнения своего философского таланта, т.е. подходить к исследованиям философов больше как к выражению способностей ума, чем к открытиям каких-либо истин» (Кант И. Логика // Трактаты и письма. М., 1980. С. 333).

Далее в статье П.А. Рачков характеризует начала, источники философствования. К ним он относит:

- 1) установки самого мышления, его строя, правил, логических форм, потребностей и уровня развития (т.е., как говорил Гегель, «в философствовании мысль должна начинаться с самой себя»);
- 2) авторитет религии, веры («Подобно тому как любая религиозная вера, религиозная мысль ищут в философствовании опору и поддержку, так философствование находит для себя в религии многие отправные точки» (Рачков П.А. Указ. соч. С. 15));
- 3) авторитеты самой философии;
- 4) науку, особенно ее наиболее общие и сложные теоретические проблемы;
- 5) жизнь общества, противоречия этой жизни, ее достижения, трудности, совокупный «опыт существования человека».

Следующая группа источников философствования носит более конкретный, психологический характер. К ним относятся:

- 1) проблемно-вопросная ситуация сомнения относительно природы или достоверности явлений и идей;
- 2) удивление;
- 3) интуиция.

В итоге П.А. Рачков приходит к выводу, что философствование не есть антитеза философии. Философствование – это тоже философия, но не вся, не доведенная до своих относительно конечных выводов, общеисторических значений, системных взглядов. Философии нет без философствования, как и нет философствования без философии, творимой или сотворенной.

Одно не существует без другого; они взаимно «отрицаются» и проникают друг в друга.

Типы философствования

Выделяются три исторически сложившихся типа философствования. Это «миропонимание», «мироощущение» и «миропостижение» (см.: Джохая Л.Г. Основные исторические типы философствования // Философия и общество. 2000. №1. С. 132-140). Каждый из них обладает своим собственным категориальным аппаратом, своей аксиоматической систематикой, вследствие чего их взаимная критика оказывается попросту некорректной.

«Миροпонимание», как правило, осуществляется в рамках «философии науки» и представлено на современном этапе сциентистски ориентированной философией (материализмом, позитивизмом, натурализмом и т.п.). «Миροощущение» осуществляется в рамках «философии жизни» и представлено на современном этапе экзистенциалистски ориентированной философией (экзистенциализмом, персонализмом, философской антропологией и т.п.). «Миροпостижение» осуществляется в рамках «религиозной философии» и представлено на современном этапе теологически ориентированной философией (неотомизмом, теологическими учениями различных религий).

В итоге мы имеем, как отмечает философ Л.Г. Джохая, научную, антропологическую и религиозную философии, или, что то же самое, но в другом синонимическом ряду: сциентистскую, экзистенциальную и теологическую философии, причем изначально неясно, какая именно терминология возобладает или появится новая (см.: Джохая Л.Г. Указ. соч. С. 132). Типы философствования, по утверждению Л.Г. Джохая, соответствуют мировоззренческим склонностям личности. Лица, склонные к точным фактам, научному доказательству предпочитают «миропонимание» (сциентистская ориентация), лица же, склонные к анализу собственных внутренних переживаний, к саморефлексии, предпочитают, как правило, «мироощущение» (экзистенциальная ориентация), а лица, склонные к религиозному мистицизму, выбирают «миропостижение» (теологическая ориентация). И так как в любом обществе представлены все эти три типа людей, то в итоге каждая человеческая цивилизация обладает всеми этими типами философствования.

Ярким примером может служить античная философия, где «миропонимание» характеризует космологические школы и атомистические учения Демокрита и Левкиппа, «мироощущение» – учение Протагора и софистов, а «миропостижение» – учение Платона.

По мысли Л.Г. Джохая, «научный, антропологический и религиозный типы философствования – результат вовсе не убедительности тех или иных аргументов, а личного, индивидуального выбора, который проистекает от субъективных склонностей человека, его врожденного темперамента, черт характера, социальной среды, воспитания, образования, жизненной судьбы, конкретных обстоятельств и ситуаций, сродни «установке» Д. Узнадзе» (Джохая Л.Г. Указ. соч. С. 134). Раскрывая психологическую сторону типологии философствования, Л.Г. Джохая пишет: «По сути дела за этими тремя типами философствования стоят три стороны человеческой психики: познание («хочу знать»), чувства (эмоциональное переживание своего «Я», своего пребывания в мире) и воля (желание волевым усилием проникнуть в сущность мира – «трансцензус»). Каждая из трех разновидностей философствования может быть символически представлена (или обозначена) в виде трех известных изречений:

- 1) научная философия – «Хочу все знать!»;
- 2) антропологическая философия – «Познай самого себя!»;
- 3) религиозная философия – «Познай в себе Бога!».

Различие между этими тремя типами философствования отчетливо прослеживаются как на содержательном, так и на формальном уровне. Например, что касается содержания, представим себе интерпретации проблемы смерти в философии. Различия будут очевидны. Что касается формы, возьмем категориальный аппарат, используемый при этих интерпретациях. Мы увидим, что за многие века он успел окончательно сформироваться и даже застыть.

Набор философских категорий того, другого или третьего типа способен четко указать, к какому основному историческому типу философствования принадлежат эти категории. Так, например, если перед нами такие специфические категории, как материя, движение, пространство, время, причинность, закономерность, возможность, действительность, развитие, верификация, фальсификация и др., то это наверняка научная

философия. Если же нам попадаются категории Я и не-Я, абсурд, заброшенность в мир, жизненный порыв, воля к власти, интуиция, свобода, ответственность, вина, бегство от свободы, самость, идентичность, озабоченность, тревожность, одиночество, страх смерти, пограничная ситуация и т.п., то это явно «философия жизни», или экзистенциальная философия. Наконец, такие категории, как Бог, мировой разум, высший разум, абсолют, абсолютный дух, божественная эманация, провидение, откровение, творческий акт, интеллигибельный мир, потусторонний мир, рай, ад, греховность, второе пришествие и т.п., определенно свидетельствуют о религиозной философии. И хотя есть немало философских категорий, общих для всех тех типов философствования (Вселенная, мир, разум, сознание, познание, истина, заблуждение и др.), но и в таком случае в эти категории вкладывается разный смысл представителями научной, антропологической и религиозной философии.

Способы философствования

Наряду с тремя исторически сложившимися типами философствования можно выделить еще четыре способа индивидуального философского мышления: монолог, диалог, полилог и вопрос (см.: Философская культура и синтез социального знания. Тюмень, 1992. С. 66). В живой культуре монолог, диалог, полилог и вопрос соседствуют и характеризуют специфику мышления разных людей и особенности их рассказа о себе. Живая культура многогласна не только в плане участия многих собеседников в общем разговоре, но и в плане способа самого ведения беседы. «Методы» философствования выражают и манеру слушать собеседника, присущую каждому участнику разговора. В беседе происходит взаимообмен способами мышления, расширяющий мыслительные возможности собеседников и стимулирующий их индивидуальное смыслотворчество. Результатом взаимообмена становится то, что философствующее мышление любого человека является одновременно и монологом, и диалогом, и полилогом, и вопрошанием, разграничение этих «методов» оказывается возможным не только в абстракции рационального исследования, но и в контексте жизненных ситуаций.

Рассматривая монолог, диалог, полилог и вопрошание мы можем говорить о разных «философских культурах», наполняющих мышление людей. Способы философского мышления и порождающие их «философские культуры» можно расположить по шкале между рациональными и иррациональными как узловыми моментами встречного движения в общем стремлении людей к взаимопониманию. В обобщенном виде мы встречаемся с тремя такими культурами: во-первых, рационалистической, стремящейся упорядочить всю общественную жизнь и свести ее к одному знаменателю во имя социального целого, во-вторых, с иррационалистической, примером которой является социальная стихия, бунт, самоутверждение во имя индивидуальности, и, в-третьих, с культурой осмысленной жизни, в которой, наконец осуществляется взаимопонимание. Конечно, эти культуры линейно не расположить и границами друг от друга не отделить, они вложены друг в друга, это целостность и говорить следует лишь о том, какая из них берет верх в тех или иных ситуациях.

Если монолог фиксируется на крайне рационалистическом и крайне иррационалистическом полюсах нашей условной линейки, то диалог – первый шаг навстречу друг другу, первые попытки понимания и осмысления; это – беседа индивидуальности с культурой. Жизнь человека становится душой культуры, внутренним источником ее саморазвития, существует в ее контексте и сама культурой наполняется. Человек обнаруживает культуру в себе и прислушивается к ней как к своему «индивидуальному голосу». Вместе с этим, культура для нас материализуется во множестве других людей, за которыми мы изначально признаем право на мысль, мы не сомневаемся в том, что они мыслят уже потому, что мыслим сами.

Ведя диалог с культурой, мы обнаруживаем, что беседуем с сотнями и тысячами живых людей, наш «внутренний голос» превращается в хор голосов и диалог становится полилогом. Полилогичное мышление способно заставить философствующего человека растеряться, собственно, он уже растерялся в этом общении и поэтому перешел к полилогу, спорщики перебивают друг друга, и мы учимся сомневаться в правоте каждого из них, в своей собственной правоте. Главное достижение полилогичного мышления – признание множественности логик и языков,

подходов, утверждение относительности человеческой правды, когда ясно, что каждый по-своему прав, но прав для себя.

Философствующее мышление, пройдя школу диалога и полилога, опять возвращается к монологу, но уже особого рода, к монологичности вопроса. Наверное, именно вопрошание подтолкнуло философов к созданию критической диалектики и исследованию трансцендентности. Здесь рационализм и иррационализм совпадают в осознании способности философствования владеть культурой негативно, не утверждая ответ, а предлагая только вопросы и демонстрируя возможности ответа, а отвечать на философские вопросы каждому приходится самому.

«Понимающая философия»

Философствование есть осознание собственного живого опыта человека. Философ М.К. Мамардашвили определяет это состояние вопросом: «Как это возможно?» (Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... М., 1990. С. 17). Данный вопрос есть одновременно и метод и способ существования живой мысли или ощущения. Философствование есть ответ на этот вопрос. Оно вырастает из индивидуального опыта и является рефлексией над ним, осуществляемой с помощью работы с понятиями. Данные понятия берутся из языкового арсенала, так сказать, «окультуренными». Тем самым осуществляется встреча живой мысли или ощущения с «окультуренной» экзистенцией прошлого. В этом плане итогом философствования является «вживание» в понятие для того, чтобы сначала «узнать» в понятиях запечатленный опыт принципиально схожей экзистенции, а затем осмысливать его, используя уже имеющийся метод, ставший достоянием культуры. Если наше философствование имеет материальное воплощение (письменное или устное умозаключение), то мы, тем самым, «окультуриваем» наш метод и создаем предпосылки для рефлексивной коммуникации. Данная коммуникация может быть осуществима вне привычных пространственно-временных рамок, поскольку происходит в сфере идеальной бытийности. В этом главный критерий понимания, главное условие того, что оно принципиально возможно. Таким образом, мы ведем речь о «понимающей философии», о

«философствующей философии», которая для нас есть главное условие формирования философской культуры человека.

«Пробный камень» философского метода заключается в том, способен ли человек нечто понять, помыслить. Вот, к примеру, есть какая-то мысль Платона или Канта. Но вопрос в том, мыслима ли она как возможность моего собственного мышления? Могу ли я ее помыслить как реально «выполненную», не как вербально существующую, а как реально «выполненное» состояние моего мышления? Некоторые вербальные записи мыслеподобных состояний такого испытания не выдерживают, показывая тем самым, что хотя и есть подобие мысли, но, строго говоря, это не сами мысли, потому что я не могу их «исполнять». Ведь мысль существует только в исполнении, как и всякое явление сознания, как и всякое духовное явление. Она существует только в момент и внутри своего собственного вновь-исполнения. Также как, скажем, симфония, нотная запись которой, конечно же, еще не является музыкой. Чтобы была музыка ее надо исполнить. Бытие симфонии, как и бытие книги, – это бытие смысла внутри существ, способных «выполнить смысл». Итак, шанс встретиться с философией, по мысли М.К. Мамардашвили, заключается в возможности научиться тому, что умели другие, а я нет, но что я тоже пережил, хотя и не знал, что это так называется, и, более того, не знал, что об этом так можно говорить (Мамардашвили М.К. Указ. соч. С.24).

Внутреннее ориентирование

Теперь попытаемся более подробно разобрать вопрос о необходимых предпосылках философской рефлексии? Эпиграфом для изложения данного вопроса могло бы послужить стихотворение Э. Мошковской «Мудрейший мудрец»:

*«Когда темно и страшно,
Он входит в темноте...
И что темно - неважно!
Не страшно с ним нигде!
Он самый - самый - самый
Удалый - удалец!
Он храбрый - храбрый - храбрый,
Мудрейший он мудрец.
И если надо, горе
Он может победить!*

*И если надо, горы
Он может своротить!
Искать его не нужно
Вблизи или вдали,
Он не живет снаружи,
Он живет внутри...»*

Если нашу жизнь можно сравнить с путешествием, от определенного начала к установленному концу, то зададимся вопросом, что в этом путешествии будет зависеть только от нас? Видимо, те ориентиры, которые мы выбираем в пути, те цели, которые ставим перед собой. От этой нашей способности к ориентированию зависит качество нашей жизни. Вот, например, мы пошли в лес. Что нам будет важнее, необходимее всего из предложенного перечня:

- 1) нужно быть внимательным и наблюдательным, чтобы хорошо запоминать местность?
- 2) нужно уметь ориентироваться по компасу?
- 3) нужно надеяться, что в лесу нам обязательно кто-то встретится и укажет дорогу?

Мы понимаем, что в самом главном и существенном мы должны полагаться только на себя, потому что у каждого из нас свой собственный уникальный и неповторимый путь жизни. Однако с детства человека ориентируют разные люди и многие с готовностью берут нашу ориентацию на себя, тем самым, облегчая нам груз ответственности. Но при этом необходимо помнить, что, все равно, самое важное для человека зависит только от него самого, от его свободного выбора.

Но всегда ли у человека есть свободный выбор? Не будем спешить с ответом, прибегнем к иносказанию. Две вольные и свободные собаки были пойманы и привязаны к двум телегам. Они попали в одинаковые условия внешней несвободы, но вести они себя стали по-разному. Одна собака смирилась со своей судьбой и приняла ее. Телега ехала быстрее – собака бежала быстрее, телега ехала медленнее – собака шла шагом, телега остановилась – собака получила возможность лечь и отдохнуть. Другая же собака оказалась «свободолюбивой». Она грызла свой поводок, кидалась на телегу, упиралась лапами, лаяла и скулила, но телега неумолимо влекла ее за собой. И вот собака, совсем обессилев от неравной борьбы, кинулась под колеса телеги и погибла. Зададимся вопросом, какая из этих

двух собак оказалась более свободной: первая или вторая?

Ответ, казалось бы, очевиден – вторая. Но тогда возникает другой вопрос: а что дала ей эта свобода? А может, просто эта собака оказалась недостаточно умна и рассудительна и поэтому не смогла реально оценить ситуацию?

У притчи есть продолжение. Первая собака увидела на телеге человека и поняла, что телега движется не сама по себе, а управляется им. Этот же человек, оказалось, был намерен проявлять заботу о собаке; он давал ей еду, причем такую обильную и питательную, о какой раньше, будучи свободной, она и не мечтала. Прошли годы, собака служила человеку верой и правдой, и вот человек решил подарить ей свободу и снял с ее шеи поводок. Но как только телега тронулась, собака, не раздумывая, побежала за ней. Возникает вопрос, можно ли эту собаку назвать свободной? Ответ, кажется, тоже очевиден – нет. Но ведь у этой собаки был выбор, она его сделала, т.е. получается, реализовала свою свободу.

Чтобы смысл притчи был ясен, нужно задуматься вот над чем: ставит ли нас жизнь в ситуации, когда мы не в состоянии противиться внешней необходимости? Возможна ли вообще «внешняя» свобода? В чем тогда проявляет себя наш свободный выбор? А если мы изменим свое отношение к тому или иному событию может, тем самым, мы и реализуем свою свободу? А если свобода – это лишь наше отношение к событию или «осознание необходимости» того, что с нами происходит, то в таком случае наша свобода всегда в наших руках и она безгранична?

Каждое философское учение есть система ориентирования в жизни, следовательно, знакомство с этими системами расширяет пространство нашего выбора. Но при этом всегда нужно помнить, что любое философское учение мы должны «примерять» к своему собственному жизненному опыту, рассматривать его с точки зрения практической ценности, полезности для нас, потому что самым главным философом для каждого человека является он сам. Все дело в том, хорошим он будет для себя философом или плохим.

Психология философствования

Наш внутренний мир обладает тремя реальностями, с которыми мы имеем дело постоянно. Это ощущения, эмоции и чувства. Осознать их нам помогает разум. Таким образом, разум – это то, благодаря чему мы можем осмотреться внутри себя.

Ощущения и эмоции мимолетны и преходящи. Ощущения – это элементы, составляющие поток информации, воспринимаемой нашим сознанием. Иными словами – это информация «на входе». Эмоции же – это первая осмысленная реакция на ощущения, или информация «на выходе».

Чувства, в отличие от ощущений и эмоций, – это более устойчивые сущности нашего внутреннего мира. Мы оцениваем наши чувства как некие независимые от нас объекты, когда говорим, что чувства зарождаются, растут, угасают, видоизменяются и т.п. Наш чувственный мир богат и многообразен. Это как раз то, что и «обслуживает» наш разум.

Французский философ П. Тейяр де Шарден пишет: «Не нужно быть человеком, чтобы заметить, как предметы и силы располагаются «кружком» вокруг нас. Все животные воспринимают это так же, как мы сами, но только человек занимает такое положение в природе, при котором это схождение линий является не просто видимым, а структурным. В силу качества и биологических свойств мысли мы оказываемся в уникальной точке, в узле, господствующим над целым участком космоса, открытым в настоящее время для нашего опыта. Центр перспективы – человек, одновременно центр конструирования универсума» (Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. С. 38).

Поясним эту мысль на примере. То, что наблюдатель, куда бы он ни шел, переносит с собой центр проходимой им местности, – это довольно банальное и, можно сказать, независимое от него явление. Но что происходит с прогуливающимся человеком, если он случайно попадает в естественно выгодную точку (пересечение дорог или долин), откуда не только взгляды, но и сами вещи расходятся в разные стороны? Тогда субъективная точка зрения совпадает с объективным расположением вещей, и восприятие обретает всю свою полноту. Местность расшифровывается и озаряется. Человек видит. А для того, чтобы лучше видеть, нужно как следует приспособить свои глаза. По сути, с самого начала своего существования человек представляет зрелище для самого себя. Фактически он уже десятки веков смотрит лишь на себя.

Естественно, что во всех ключевых вопросах мы обращаемся к нашему непосредственному опыту. Но мы не можем обнаружить ничего значимого в каком-либо опыте иначе, как посредством рефлексии, т.е. способности сознания сосредоточиться на

самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением. Хотим мы того или нет, но рефлексия всегда будет «искажать» наш психический опыт. Вместо предметов, ценностей, целей, вспомогательных средств, мы рассматриваем тот субъективный опыт, в котором они «являются», т.е. всегда имеем дело с «явлениями» (феноменами). Получается, что в нерефлексивном сознании мы всегда «направлены» на объекты. В феноменологической философии это состояние называется интенцией. Всякое сознание «интенционально». Как говорят феноменологи, мы «интендируем» объекты, а рефлексия открывает это как имманентный процесс, характерный для всякого переживания, хотя и в бесконечно разнообразной форме.

«Философские» чувства

Таким образом, для того чтобы «видеть» нужно, прежде всего, настроить наше внутреннее зрение, которое и открывает мир, базирующийся на непосредственном восприятии. Здесь мы обнаружим несколько разновидностей чувств, населяющих наш внутренний мир. Первая группа чувств – это интенциональные (онтологические) чувства:

- 1) чувство пространственной необъятности в великом и малом;
- 2) чувство времени (необъятная глубина времени, упрощающая («прессующая») прошлое и «растягивающее» будущее);
- 3) чувство количества (или чувство множества), представляющее мир как бесконечное множество объектов;
- 4) чувство пропорции (соразмерности) элементов мира;
- 5) чувство качества (или чувство новизны), представляющее мир как поступательный, совершенствующийся процесс;
- 6) чувство движения, т.е. способность воспринимать изменения под «вуалью покоя» мира;
- 7) чувство органического, т.е. восприятие многообразных связей и структурного единства мира (см.: Тейяр де Шарден П. Указ. соч. С. 39).

Вторая группа чувств – это чувства существования, или чувства привязанности. К этой группе относятся чувство родства, чувство дружбы, чувство любви и связанное с этим половое влечение, социальное (корпоративное) чувство, т.е. чувство, связанное с принадлежностью человека к той или иной социальной группе.

Третья группа чувств – это мотивационные (направляющие) чувства. Самые мощные из них:

- 1) чувство долга (этическое чувство), которое было привито нам в самом начале процесса формирования нашего сознания, а потом оно уже стало восприниматься нами как объективно существующая, направляющая сила;
- 2) чувство прекрасного (эстетическое чувство), которое для своего проявления нуждается не только во внутренних, но и во внешних подтверждениях;
- 3) чувство веры (религиозное чувство), которое, если захватывает нас, способно кардинально изменить всю нашу жизнь;
- 4) чувство логики (рассудок), т.е. чувство, координирующее наш разум. Оно оценивает суждения, аргументы, ситуации с точки зрения их согласованности, последовательности, непротиворечивости. Мы, зачастую, сначала чувствуем логическую ошибку, а уже в дальнейшем разум дает этой ошибке объяснение и опровержение.

Эти реальности нашего внутреннего мира и являются теми необходимыми предпосылками философской рефлексии, которые есть у каждого.

«Пограничные ситуации»

Когда же философия становится необходима, актуальна для человека? Когда же у человека появляется потребность философствовать?

Вот пример из жизни, который приводят в своем учебнике философии Р. Поупкин и А. Стролл. Торговец контрабандным спиртным столкнулся с тем, что спрос на его товар оказался велик. Тогда он решил извлечь прибыль из того, что разбавлял спиртное смесью на основе антифриза и прочих технических компонентов. Результат ужасен: от этой смеси умерло около 30 человек. Когда торговец был арестован, его спросили, что он может сказать о содеянном. Ответ был таков: «Может это просто заставит людей думать» (см: Поупкин Р., Стролл А. Указ. соч. С. 17).

На наш взгляд, философия становится востребованной в условиях так называемых «пограничных ситуаций», когда наши чувства и разум сталкиваются с неразрешимыми проблемами,

парадоксами, противоречиями, побуждающими нас к размышлению.

Рассмотрим пример «пограничной ситуации», взятый из Библии. Люди верят, что Вселенной управляет справедливый и добрый Бог. Праведным воздается, злые наказываются – и это универсальный закон, который срабатывает всегда. Вот Иов. Он непорочен, праведен, справедлив, далек от зла. Но он был наказан Богом. Возникает вопрос, за что? Обратимся к новелле З. Миркиной «Иов» и поразмышляем над сюжетом.

«Жил человек в земле Уц. Иов имя его. Был он лучшим из всех людей на земле. Самым справедливым, самым добрым. Слова его слушались и решения его ждали, как ждут позднего дождя. Для слепого он был глазами, для хромого – ногами, для сироты – отцом. Таким был Иов, живший в почете и богатстве. И имел он дом, стада, семерых сыновей и троих дочерей. К нему-то и пришел Сатана, и вызвал бурю и уничтожил в один день все стада его и все богатства. Иов только вздохнул глубоко: «Бог дал, Бог и взял. Все от Бога». Но страшная буря на этом не кончилась. Она обрушила дом, в котором находились дети Иова, и все они погибли. И зарыдал Иов, и разодрал на себе одежды, посыпал голову пеплом, но душа его и тут не отвернулась от Бога: «Бог – дал, Бог – взял, - сказал он. – Все Божье». – «Много можешь вынести, больше дам», - сказал Сатана и послал Иову страшную болезнь: все тело его покрыла проказа от кончиков пальцев до кончиков волос. И заметалось сердце Иова. – «Господи, что сделал я Тебе?!» – «Прокляни Бога, - сказала ему жена, - и умри. Разве можно столько вынести?» – «Я принимал от Бога счастье, приму и горе», - ответил Иов. И принял полную чашу. И перелилась эта чаша через край так, что захлебнулась душа. «Что сделал я тебе, Господи?! Вот я сижу один на гноище своем и даже жене моей тяжел мой запах, слуги мои избегают меня, а те, кто счастливы были видеть мою улыбку, смеются надо мной...»

Пришли к Иову друзья его и не узнали его. А, узнав, заплакали. И долго сидели молча. И тогда зарыдал Иов, и проклял ночь, в которую был зачат, и день, в который родился. «Для чего я не умер в утробе, из чрева вышел и не скончался? Зачем встретили меня колена и к чему сосцы, что я должен был сосать?» – «Что ты, Иов, стыдно, Иов, покайся, Иов», - заговорили друзья. – «В чем мне каяться, друзья мои? Я не вижу за собой вины». – «Нет, Иов. Значит, ты в чем-нибудь грешен. Бог не посылает такие страдания зря. Покайся и попроси у Бога прощения». – «Вы для этого пришли ко мне? О, если бы вы

могли помолчать – какой бы это было милостью!» – «Иов, Иов, но ты богохульствуешь. Неужели ты считаешь Бога несправедливым? Что же, ты – праведнее Бога?» – «Вам мало моего страдания, вы хотите найти на мне еще вину?! Неужели вы не в силах пожалеть меня, друзья мои?.. Нет на мне никакой вины. Я безгрешен. Не с вами, а с Богом говорю, и пусть Бог ответит мне: за что?!»

И Бог ответил ему из бури. Бог, развернувший небо и землю, горы и море, Бог, создавший душу, сказал: «Вот я! Пусть замолчат люди. Не они, а Я буду говорить с тобой. Перед ними ты безгрешен и нет человека чище и лучше тебя, но зачем ты оставил меня, Иов?»

– Я, Господи?!

– Все, и даже ты. Я один с тех пор, как Адам ушел. Я один. Я создал мир, чтобы ты вместил его. Вместил ли ты? Проник ли ты в глубину Мою? Взвесил ли Мои замыслы? Был ли со Мной в час творения? Помогал ли Мне держать землю и расчислять звезды, вонзать луч в лес и золотить горы? Глядел ли в Мои глаза вместе с утихшим морем? Уходил ли в Меня вместе с горою? И что ты сам дал Мне, чтобы судить Меня? Хорошо знать, что кто-то есть, кто может одарить тебя и защитить, кто несет тебя на себе и судит справедливым судом. А кто есть надо Мной? Я сам. Один. Я сам держу все. А Меня – никто. Пробовал ли ты вместе со Мной держать мир и отвечать, а не только спрашивать?

И затих Иов. И почувствовал, что сердце его раздвинулось и углубилось, так что может вместить в себя все небо и всю землю и всю боль. И ответил Богу:

– Господи! Слышу Тебя! Вижу Тебя! Прав Ты, Господи, потому что Ты и есть сама правда. Люблю тебя, Господи! Люблю тебя, Жизнь!» (Миркина З., Померанц Г. Великие религии мира. М., 1995. С. 339-341).

Попытаемся смоделировать для себя подобную «пограничную ситуацию» на примере философского парадокса «Стена». Допустим, мы движемся в определенном направлении, ставим перед собой те или иные цели, задачи, надеемся на лучшее, видим определенную перспективу в жизни и вдруг... перед нами вырастает Стена. Она необъятна и бесконечна как в высоту, так и в ширину. Она заслонила собой все пространство впереди нас. Мы недоумеваем, что это? Мы не знаем, что нам теперь делать. Мы пытаемся разрушить стену, но она очень прочная. Мы пытаемся перелезть через нее, но она уходит все выше и выше. Мы идем вдоль стены, но вскоре у нас возникает

вопрос: в какую сторону идти – направо или налево? Возможно, обход займет долгое время, а вдруг мы идем не в том направлении? Мы совершаем подкоп, но у стены обнаруживается не менее прочный и бесконечный фундамент. Что нам делать? Как нам жить дальше? Мы, конечно, можем повернуть назад, но там уже все известно и, кроме того, то что осталось позади уже не имеет для нас никакой ценности, т.к. мы теперь не можем сказать, что нас ждет впереди что-то новое, неизвестное и знаменательное. Нас же интересует, а что там за Стеной? Возможно, там какой-то новый мир, который манит нас своей неизвестностью. Так почему же я лишен возможности оказаться там? Так что же мне теперь делать?

Перенесем эту ситуацию на свой жизненный опыт. Представим сейчас что-то самое дорогое, значительное, очень-очень нужное нам, то, что составляет цель и смысл нашей жизни, то, что наполняет нашу душу теплотой и светом. Представили? А теперь представьте, что этого у нас уже нет, это погибло, это умерло, безвозвратно потеряно, потеряно навсегда! Вы чувствуете теперь всю мощь этой неожиданно возникшей перед вами Стены? Что нам теперь делать, куда бежать, как жить дальше?

Или, представим что-нибудь более тривиальное. Допустим, вы учитесь и учитесь неплохо; хорошие оценки, которые вы получаете (или получали) служат для вас стимулом к учебе. Но вот я ставлю вам «двойку»! Может быть – я несправедливый человек, сужу предвзято, но у меня есть возможность сделать это. Как вы себя при этом чувствуете? Вам неприятно, вам обидно, вы разочарованы? Может быть вам хочется, чтобы этой «двойки» не было, и тогда бы ваше мироощущение было бы гораздо оптимистичнее? Но нет! Это невозможно! «Двойка» у вас есть! Вот она «красуется» в журнале... А теперь давайте подумаем, почему это для вас так важно? Почему для вас имеет такое большое значение и смысл цифра «2», выставленная на такой-то странице такого-то журнала? Как это может повлиять на вашу дальнейшую жизнь? Как от этого изменитесь вы сами? Вы станете лучше или хуже? С вами случится что-то непоправимое? Представьте себя через 10, 20, 30 лет. Вспомните ли вы вообще когда-нибудь об этом эпизоде вашей жизни?

Вам действительно важно, чтобы этой «двойки» не было? А что если, например, сказать себе: «Ну что же, пускай, если так случилось, значит так надо. Во всяком случае, это не заставит меня стать хуже, ведь чтобы жизнь имела смысл, я должен доверять ей и учиться у

нее. Я должен учиться быть лучше, совершеннее, ведь в этом заключается главная цель моей учебы». И вот мы видим, что Стена блекнет, теряет свои очертания и растворяется в воздухе; она перестает для нас существовать, исчезает как дым, и мы движемся дальше, проходя «сквозь» Стену.

§ 2. Философская культура мышления

Как известно, современная философская культура прилагает огромные усилия, чтобы конструировать себя в качестве радикально новой картины мира. Однако мы видим, что такой несомненной смены парадигм, как, например, в начале XX века, не происходит. Современная философская культура находится в ситуации «чрезвычайно затянувшегося эндшпиля» (А.К.Якимович) той парадигматики и той типологии, которые определились на рубеже веков и в начале XX века.

Несмотря на яркую плюралистичность современной философской культуры все-таки можно проследить определенную тенденцию ее развития, которая ярко представлена в статье А.К.Якимовича «Культура XX века» (см.: Культурология. XX век: Словарь / Гл. ред. С.Я. Левит. СПб., 1997. С. 212-218).

Чем характеризуется современная философская культура?

Согласно А.К. Якимовичу, современная философская мысль отворачивается от идеи «антропного Эго» как повелителя реальности. Этот поворот осуществляется в философии как неприятие классических метафизик и рационально-идеалистических тотальных систем прошлого – от Платона до Гегеля. Антропоморфический Дух, помещенный в центр мироздания и решающий «последние вопросы», уже снят с повестки дня. Бог, материальное и духовное, истина и добро, и прочие сверхценности и высшие сущности перестают быть главными задачами философии. Мысль получает как бы более конкретные и жизненные задания – заниматься логикой, языком, процессами мышления, психическими явлениями, социальными процессами и феноменами. Мысль обращается к проблемам устройства и функционирования мышления, души, культуры, общества, «тех кажимостей, которые принимаются среди людей за несомненности» (указ. соч. С. 212). Философия занимается механизмами и ошибками (подменами), наблюдаемыми в

ключевых механизмах современной цивилизации.

Современная философская культура, отмечает А.К. Якимович, «конструирует модель непокорно-критического, разрушительного Эго, способного демистифицировать патетические мифы о себе самом, взорвать перативы победоносной Истины. Формируется своего рода супермиф о саморазрушающейся силе духа, который прозревает собственную несостоятельность и подчиненность внечеловеческим силам» (указ. соч. С. 213). Данная характерная особенность современной философской культуры ведет в дальнейшем к осознанию жертвенности человека в мире, которое в гносеологическом плане можно охарактеризовать как синдром «мыслящего тростника». То есть человек считает себя единственным существом во вселенной способным осмыслить трагичность своего положения, и в этом качестве человек как бы возвращает себе пафос исключительности. Таким образом, тенденция современной философской культуры, на наш взгляд, может быть определена так: обоснование человеком претензии на господство через жертвенную обреченность.

Философия – целостный взгляд на мир и человека

Характеризуя признаки философской культуры человека необходимо за внешними сторонами предмета видеть его сущность. В чем же видится статус философской культуры? Философия есть некая система идей, совокупность которых дает необходимый целостный взгляд на мир и на место человека в нем. Причем для философии этот целостный взгляд важен сам по себе, важна его направленность, а не то, на что он направлен, поскольку обоснование дается именно ей. Ведь философия вырастает не из интереса к тому, что происходит в природе, не из потребности постичь причинные связи, а из стремления понять фундамент или сущность всего, что дано в опыте. А для этого не надо устремляться на поиски новых фактов; нужно стремиться понять нечто такое, что уже открыто нашему взору, то, что мы непосредственно чувствуем, переживаем, ибо это, в принципе, уже является достаточным свидетельством наличия объективной реальности, разнообразие форм проявления которой безгранично.

Действительно, мы привыкли сосредотачивать внимание на предметах, мыслях и ценностях, но не на психическом «акте переживания», в котором они постигаются. Этот акт

обнаруживается рефлексией; рефлексия же позволяет осуществить любой опыт. Переживание суть интенциональный поток феноменов, то есть явлений объекта познания. Рефлексия суть осмысление интенциональных переживаний и редукция их структур к первичным интенциям. На уровне первичных интенций возможно именование понятий с максимально полным отражением их смысла. А это, соответственно, является заделом для их понимания и передачи смысла в процессе коммуникации. Тем самым мы постигаем явления мира не через нахождение и систематизацию новых фактов, а через наше восприятие мира и именование фактов уже существующих. В связи с этим, несомненно, прав Л. Витгенштейн, утверждая, что цель философии – логическое пояснение мыслей (Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч.1. С. 24). Философия не учение, а деятельность. Философская работа, по существу, состоит из разъяснений. Результат философии не «философские суждения», а достигнутая ясность суждений. Мысли, обычно как бы туманные и расплывчатые, философия призвана делать ясными и отчетливыми. Поэтому философ это тот, кто ищет истину в понятиях. В этом плане философия есть раскрытие смысла понятий.

Встречи со смыслом

Следовательно, говоря о философской культуре, мы можем рассматривать ее не столько как некую закономерность или правило, сколько как сумму прецедентов встречи со смыслом. Почему это так? Согласно А.Ф. Лосеву, школа мысли заключается не в умении оперировать внутренними элементами мысли, но в умении осмыслять или оформлять ту или иную внемыслительную реальность, то есть такую предметность, которая была бы вне самой мысли (Лосев А.Ф., Страсть к диалектике. М., 1990. С. 36). Аналогично: математикой владеет не тот, кто знает ее аксиомы и теоремы, а тот, кто с их помощью может решать математические задачи. Следовательно, проявление философской культуры возможно только в контексте той или иной проблемы либо познавательной задачи, связанной с расшифровкой конкретных понятий, с поиском их смысла.

Для философии важно, чтобы рассматриваемая понятийная структура была живой, чтобы она работала на благо его создателя, помогая ориентироваться в мире, исходя из чувства органичной сопричастности миру. Поэтому философская культура есть сумма

прецедентов включенности человека в контекст ускользающего смысла бытия. Когда это возможно? Только тогда, когда человек выражает свой целостный взгляд на мир, то есть строит некую систему идей, используя их в качестве ориентиров, то есть ищет истину в понятиях. И, тем самым рассматривает культуру как необходимое средство для фиксации своих переживаний в адекватной для них мыслительной форме, пусть даже не соответствующей существующему культурному «эталону».

Определение философской культуры личности всегда будет проблематичным, поскольку психологическая и гностическая самость личности, суть ее экзистенция, практически неотделима от сущности человека, появляющейся через опыт и практику. Поэтому, как правило, философская культура личности определяется лишь по внешним признакам «культурности», по автоматизмам воспроизводства определенных стандартных структур, из которых «соткана» оболочка культуры. При этом без внимания остается внутренний потенциал культурной интенции, то живое начало, которое является глубинным источником культурного движения в человеке. Это может быть определено как самопознание, самореализация. А данный процесс не выражен вовне. Неявность, латентность данного процесса говорит о жизненности культуры, о накале культурного поиска. Поэтому данный процесс, зачастую, враждебен, противопоставлен всякой внешней организации, регламентации или технологизации. Отсюда «некультурность» личности может говорить об огромном потенциале нерастроченной, живой культуры, которая ищет и никак не может найти приемлемых каналов выхода вовне, то есть «истинной коммуникации» (Ю. Хабермас) или «общения в истине» (К. Ясперс).

Таким образом, философская культура, являясь суммой прецедентов включенности человека в контекст ускользающего смысла бытия, выражается в стремлении достигнуть истинной коммуникации (К. Ясперс, Ю. Хабермас), то есть в стремлении к воспроизводству этих прецедентов, что позволяет представить их в рамках некой законосообразности, подчиненности правилу.

Навыки рефлексии могут служить показателем философской образованности личности. В связи с этим, философская образованность может быть определена как способность к мобилизации индивидуального, личностного опыта для определения

смысла понятий, посредством которых возможна истинная коммуникация.

Философская коммуникация

Внесем необходимые пояснения к термину «истинная коммуникация». Данный термин используется нами в контексте философских концепций К. Ясперса и Ю. Хабермаса. По Ясперсу, истинной может быть только коммуникативная философия, лишь в коммуникации достигается цель философии – «осознание бытия, освещение любви, завершение покоя» (см.: Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994). Ю. Хабермас, характеризуя коммуникацию как межличностное взаимодействие в обществе, выделял две разновидности коммуникации: «истинную» и «ложную». «Ложная» коммуникация трактуется как стратегически ориентированное поведение, цель которого состоит не в достижении взаимопонимания, а в преследовании «интереса», что ведет к обману партнера. Поведение, ориентированное на «истинную» коммуникацию, приводит к упорядоченной нормативной среде, устойчивым, легитимированным межличностным отношениям, устойчивым личностным структурам (см.: Современная западная теоретическая социология: Реферативный сборник. Вып.1.: Юрген Хабермас. М., 1992).

Процесс становления философской культуры предстает перед нами в динамике развития, которая определяется понятием «философствование». В чем видится смысл данного понятия?

Философствование – это способ мысли каждого живого человека, в котором родовое соединяется с мировым; это – мышление-переводчик, делающее и мир в целом и любого человека нам по-человечески понятными, осмысленными и в родовом и в индивидуальном значении. Это – мышление осмысленное, а не бессмысленное, мысль о смысле мира, рода, вещей, других людей, собственных дел и поступков. Смысл всегда является «моим» смыслом, он не приходит со стороны, не существует таких средств, которыми можно было бы объяснить постороннему человеку, что имеет для него смысл, так, чтобы он принял объяснение как свое. Смысл индивидуален – это миро-родовая жизнь человека, наполненная его мышлением. Философствование, как поиск смысла, в конечном счете, оказывается размышлением о смысле жизни. «Предмет» философствования – современность, человек среди

людей, в современной культуре, культуре в контексте истории и мирового целого.

Философствование – индивидуальное мышление о смысле – в строгом научном смысле исследованием не является, это рассказ о себе, осуществляющийся определенным способом. Способ его – не правила формального построения речи, рационального дискурса, стремящегося добиться общезначимости. Формальность присутствует в философствовании как момент, другой момент – индивидуальная неповторимость рассказчика, ожидающего такой же неповторимости от слушателя. Философствуя, человек стремится не столько к тому, чтобы его поняли буквально, сколько к тому, чтобы его мысль стала стимулом творческого мышления других. Мы понимаем, что если мы «выпускаем» наше философствование на свободу, то его главным результатом становится не текст, не звуки речи, а другой человек, отозвавшийся на наш голос. Его голос нам важен, а не наш, без его ответа и наш голос не зазвучит, без его смысла мы и свой не находим. Главным требованием философствования оказывается стремление не только сказать свое, но и услышать ответ, терпимость к этому ответу, понимание того, что ответ в любом случае индивидуален. Как бы ни был странным этот ответ, он может и должен стимулировать нашу мысль. Если этого не происходит, то мы имеем дело не с откликом живого человека, а с шумом неодушевленных вещей или с эхом нашего собственного голоса.

Философская рефлексия и логотерапия

Уточним значение понятия «философская рефлексия», применительно к контексту нашего исследования. В энциклопедической литературе рефлексия определяется как «форма теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовной деятельности человека» (см.: Философский энциклопедический словарь. М., 1989), или как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания» (см.: Краткая философская энциклопедия. М., 1994), или как «осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения; в узком смысле – новый поворот духа после совершения

познавательного акта к «я» (к центру акта) и его микрокосму, благодаря чему становится возможным присвоение познанного» (см.: Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984).

Таким образом, рефлексия в предельно широком смысле есть деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека. Однако, применительно к теме нашего исследования, рефлексии можно дать несколько иное, более узкое определение. Рефлексия в структуре философской пропедевтики может стать логотерапией, то есть терапией, ориентированной на логику и рационализм в представлении о человеческой жизни. Логотерапия удерживает рефлексии человека в пределах нормы, предупреждая перерастание поисков решения «вечных» философских вопросов в бесплодные умопостижения. В.А. Кутырев дает этой терапии ума название «софотерапии» – лечение философией, как мудростью (Кутырев В.А. Полюбить жизнь больше ее смысла // Человек. 1992. №4. С. 6).

Особую роль рефлексиирующее сознание приобретает в контексте этической проблематики, например, в обосновании смысла человеческой жизни. Этическая проблематика занимает одно из ведущих мест и в детском философствовании. Здесь необходимо учитывать и конкретную ситуацию и конкретного индивида. У данного индивида в данной ситуации должно сложиться определенное понимание факта, события, ситуации и выработаться к ним определенное отношение – либо сопротивления, либо адаптации. Нужна терапия духа, души и без философии здесь не обойтись. Но важно чтобы философия не превращалась в «технософию». Необходимо найти такой способ, стиль философствования для обсуждения данной проблемы, чтобы личность получила импульс к жизни. Таким образом, софотерапия – духовно-практическая форма гуманистически ориентированной философии.

Теперь попробуем рассмотреть еще один феномен рефлексиирующего сознания – «гиперрефлексии». О гиперрефлексии мы можем говорить, когда человек попадает в ситуацию, когда разум оторван от поступков, а зачастую и от чувств. Идет раздвоение личности, разделение на человека «мыслящего» и «чувствующего». Софотерапия стремится помочь человеку обрести духовную целостность.

В большинстве случаев вновь обрести себя практически

невозможно, но, прибегнув к софотерапии, можно хотя бы смягчить самоотчуждение индивида. В.А. Кутырев пишет: «важно снять с жизни ореол непременно «высокого» и ценного занятия» (Кутырев В.А. Указ. соч. С. 7-8).

Отношение к самопознанию и поиску смысла жизни у людей всегда было двойственным. Самопознание либо приветствовалось, как процесс развития личности, либо вызывало скептическое к себе отношение. Гете считал, что в процессе самопознания все сводится к самоистязанию и самоуничтожению. Единственный выход, который он видел в этой ситуации – «изучение природы и искреннее участие в делах внешнего мира» (Гете И.-В. Избранные философские произведения. М., 1964. С. 274). Ф. Ницше был еще более скептически настроен на этот счет: «Познавший самого себя – собственный палач».

Часто гиперрефлексия – одна из форм тщеславия. Человек, видя несовершенство окружающего мира, уходит от объективной реальности «в себя» и пытается утешиться сознанием собственного превосходства. Но, уйдя в себя, человек превращается в «благородного эгоиста», он уходит от реальных, практических дел, от забот о других людях.

Сосредоточенность на смысле жизни не представляет собой абсолютную ценность. Особенность рефлексизирующего сознания в том, что оно постоянно ищет каких-либо доказательств жизни, объяснений ее возникновения, ее смысла. Вопрос о смысле жизни равносителен вопросу «Что есть мир?» или «Что есть Бог?».

Согласно, например, философии позитивизма, подобные вопросы не имеют теоретического решения. Средствами науки они недоказуемы и непроверяемы. Жизнь просто есть. В религиозно-идеалистической традиции эти положения берутся на веру, как аксиомы. Бытие надо принимать как данность, разница будет лишь в трактовке этой данности.

Софотерапия должна препятствовать превращению поиска смысла жизни в бессмысленное занятие. Она способна ориентировать направление поисков, вводя их в более плодотворное русло.

И тогда забота о том «зачем жить» вытеснится, например, проблемой «как жить». И, естественно, для каждого человека этот выход из заколдованного круга поиска смысла жизни будет своим.

Опасность софистики

В нашей современной жизни понимание чего-либо все более вытесняется «софистикой» по поводу чего-либо. Ребенок, вслед за взрослыми, не «переживает» реальность, а «перебарывает» ее, не действует, а говорит о действиях. Это отношение к миру приобретает ореол «высшего», наиболее достойного для современного человека, который любит «всех» и потому никого, ищет смысл жизни и потому не живет. За жалобами на утрату смысла жизни скрывается обычно утрата чувства жизни. Никакая красота не спасет мир, если люди утратят способность к ее переживанию. Для мертвой души мир мертв.

Человек довольно часто пытается решить для себя проблему смысла жизни, опираясь на обыденный, житейский опыт. Недостаток этой обыденности – отсутствие связи с философией как софотерапией. Обращаясь к философии, индивид смог бы выбрать свой, наиболее приемлемый путь борьбы с «заикленностью» собственного сознания на поисках смысла жизни. Осознание реального смысла человеческого существования выступает важнейшим условием обретения человеком ценности человеческой жизни, человеческого счастья.

Однако здесь может возникнуть другая опасность. Например, ситуация драматизации жизни без вполне сформировавшегося и окрепшего морального чувства может быть расценена как разновидность весьма «пикантного» эстетического наслаждения. Данная особенность подмечена Н. Гартманом: «Эстет, который «наслаждается» каждым конфликтом в жизни как таковым (большей частью, конечно, не своим собственным), или юморист с развитым чувством комического, относится к реально случившемуся в жизни, как зритель к игре на сцене. Он совершенно забывает, что здесь имеет место не игра, а горькая действительность, что борьба и страдание действующих лиц подлинны; тот, кто этим забавляется, бессердечен» (Гартман Н. Эстетика. М., 1958. С. 206). Во всяком случае, допуская в принципе возможность спекулятивных рассуждений и анализа в решении тех или иных философских проблем, необходимо рассматривать любой жизненный опыт человека в качестве самоценности, а не только ценности с позиции аргумента.

Таким образом, рефлексия, суть философствование, рассматривается как теоретическая деятельность,

связанная с поиском конечного и последнего смысла. Данный смысл возможен только в исполнении мысли, когда понятия приобретают жизненность. В этом плане философствование есть, в начале, чувственно данное переживание мысли. То, что происходит в дальнейшем в процессе рефлексии, является единственным способом существования мысли, понятия, идеи.

Данный акт переживается человеком, в самом начале, как некое бесцельное движение, результат которого скрыт. Раскрытие происходит в самом движении: в ходе и посредством его. Движение самоопределяется и самопознается. Происходит «вмысливание» трансценденции; объект становится внутренней частью субъекта и созерцается им как нечто единое, целостное. Акты переживаний получают свои имена и становятся достоянием культуры. На этом этапе движение прекращается. Возобновление его становится возможным, когда возникает сомнение, ведь интеллект имеет дело только с тем, что вызывает сомнение; статус идей проявляется в их проблемности, именно она дает право на их разработку, осмысление. Мы не верим им, отказываем им в праве на существование и, тем самым, невольно, собираем доказательства обратного. Сомнение возвращает человека к истокам его философского переживания. Только находясь в контексте бытийствующей идеи можно осуществить истинную коммуникацию. Она есть встреча экзистенций, и в момент этой встречи происходит становление подлинной человеческой сущности. Человек становится виден именно таким, каков он есть по отношению к миру или к другому человеку. Происходит снятие культурных масок. Так постепенно философствование приобретает черты философского диалога и данный диалог должен стать конструктивным. Конструктивность обуславливает общение экзистенций в единой сфере всеобщего, при этом понимание субъектов гарантируется растворенностью субъектов и всего субъективного в наличествующем и переживаемом бытии, не имеющем ни внутренних, ни внешних границ.

Итак, философствование есть теоретическая деятельность в сфере всеобщего, проходящая в два этапа: сначала это «вмысливание» трансценденции посредством «окультуривания» переживаний, а затем, это обратный процесс «раскультуривания» понятий с помощью сомнения и формирование предпосылок для достижения истинной коммуникации, для общения «в истине».

«Унылая» философия

Французский философ М. Гурина, характеризуя специфику философской рефлексии, отмечает еще одну очень важную особенность культуры философского мышления. Многие философы тешат себя тем, что они, мол, побуждают к мышлению. Но чаще всего, чтобы привлечь внимание и вызвать рефлексии, они, подобно Сократу, стремятся озадачить парадоксами. Но это не всегда верный и действенный путь в философию. Озадачивая парадоксом, философ чаще вызывает оцепенение, а не активность мысли. В самом деле, существует философское оупление, состоящее в том, что философ весь уходит в познание, как загипнотизированный, созерцая свой объект, вместо того чтобы самому активно на него воздействовать. Отсюда М. Гурина делает вывод: «Познание с необходимостью является консервативной деятельностью, ибо, стремясь познать какую-то вещь, оно должно прежде всего оставить ее такой, какова она есть. Фиксируя объект с помощью консервативного созерцания, предпочитая только то, что уже известно, и сторонясь неизвестного, философ оказывается «сторожевым псом» (Гурина М. Указ. соч. С. 115-116). «Но созерцательность, – продолжает свою мысль М. Гурина, – не только консервативна, она еще и реакционна. Ведь любое мышление – это рефлексия задним числом, более поздняя, чем реальность, и, следовательно, рискующая ретроспективно задержаться на предмете, которого в реальности давно уже нет (указ. соч. С. 116).

Философия, таким образом, по утверждению М. Гурина, есть нечто вторичное. Она никогда не возникает внутри прогрессивно развивающегося социального организма, активно занятого преобразованием человека и общества, скорее она появляется в периоды застоя, отставания или упадка. В истории философии для подтверждения этого имеется достаточно примеров. Настоящий взлет философии в Греции начался с Сократа и Платона, т.е. после Пелопонесской войны, в период разложения греческого полиса. В Александрии последний великий порыв греческой философии в лице неоплатонизма совпал с неотвратимым упадком эллинизма. В Риме подъем философии пришелся на период умирания республики (см.: Гегель. Лекции по истории философии: В 2 т. М., 1994. Т. 1. Введение). В новое время развитие французской философии XVIII века стало свидетельством заката феодальной монархии. Что же касается грандиозного взлета немецкой философии – от

Лейбница до Гегеля, – то ее видимая интеллектуальная жизнеспособность не смогла ввести в заблуждение марксистских исследователей. Марксизм справедливо увидел в немецкой философии следствие «немецкой нищеты» – длительного упадка Германии, последовавшей за ее междоусобными войнами и вызвавшего ее экономическое и политическое отставание от Англии и Франции (см.: Лукач Д. Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества. М., 1987).

Но хватит истории. Приведенных фактов уже достаточно чтобы с полным правом утверждать, что возникновение и расцвет философии не такой уж добрый знак для жизни общества. Недаром греческая мифология сделала истинным символом мышления сову Минервы, птицу сумерек, не способную выносить яркого света. Читаем у Гегеля: «В качестве мысли о мире философия появляется лишь после того, как действительность закончила процесс своего формирования и достигла своего завершения... Когда философия начинает рисовать своей серой краской по серому, тогда некая форма жизни стала старой, но серым по серому ее омолодить нельзя, можно только понять; сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек» (Гегель. Философия права. М., 1990. Предисловие. С. 56). Однако, по нашему мнению, настоящая философия всегда способна вернуть молодость предмету, который она познает. На смену «унылой», «скучной» философии всегда приходит философия «веселая».

«Веселая» философия

Философ А.В. Перцев акцентирует внимание на актуальности этого перехода в своей статье «Философия как веселая наука», написанной на основе его доклада на II Всероссийском философском конгрессе (Екатеринбург, 1999) (см.: Перцев А.В. Философия как веселая наука // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 2000. №3. С. 3-41).

Главная задача «веселой» философии, по мысли А.В. Перцева, в противовес философии «скучной», «унылой», рисующей «серой краской по серому», является налаживание в обществе таких отношений, которые действительно будут служить *жизни*, жизни человеческой во всем ее многообразии и великолепии, в лучших ее проявлениях, сбереженных культурной традицией. Условия выполнения этой задачи заключаются в том, что «веселая»

философия должна не только рушить обветшавшие здания конкретных устаревших идеологий или догм в ожидании появления новых. Нет, она должна исполнять эту задачу непрерывно, устраивая, по словам А.В. Перцева, «комедию философии в противовес трагедиям и драмам, вызываемым в обществе философией «унылой» (указ. соч. С. 35).

Данное утверждение не случайно. В свете глобального кризиса, в котором пребывает современная философская культура, главный опорный тезис «новейшей антропологии» можно сформулировать так – «человек есть существо, склонное развлекаться» (указ. соч. С. 37). Развлекаться – значит избавляться от скуки. Единственное средство от скуки, от скуки же изобретенное, называется культурой. Оно состоит в периодическом придании совершенно разного смысла одним и тем же эмпирически наблюдаемым фактам.

Комедия философии может и должна возникнуть только после трагедии философии, утверждает А.В. Перцев (указ. соч. С. 40). И действительно, едва ли не все историко-философские труды сегодня описывают философию как трагедию. Они начинаются с описания Петрова (Канта, Фихте, Декарта) как факта. Когда родился, где жил, когда умер, сколько вокруг в то время выплавляли стали и ковали из него «чего-то железного» – это ни в коем случае не лишнее, как может показаться (просто надо подчеркнуть, что вокруг этого человека-факта, весьма скучного самого по себе, другие люди-факты скучно занимались своими фактическими делами). Затем без всякого перерыва и перехода, начинают описываться великие и прекрасные (или великие и ужасные) незримые силы, к которым вдруг оказался причастен данный Петров, – горние миры рационалистической философии или ужасающие бездны иррационализма.

Но всякий пророк или герой непременно должен быть снова разоблачен как конкретный фактический Петров. Его надо вернуть на землю, чтобы повеселиться над ним и приступить тем самым к подготовке нового развлечения. Возврат Петрова на землю, в мир фактичности (к прописке, телефонной книге, материкам, биографиям, банковским счетам, справкам из отдела кадров или историям болезни из регистратуры) и составляет, по мысли А.В. Перцева, суть комедии философии (см.: указ. соч. С. 41).

Чтобы понять суть концепции «веселой» философии, нужно прежде всего задуматься над тем, чем мышление философа

отличается от мышления обычного человека не посвященного в философию?

А.В. Перцев рассуждает следующим образом. Во-первых, обычного человека мысль посещает не тогда, когда этого хочет он, а тогда, когда этого хочет мысль. Философ обладает искусством вызывать мысли, а не ждет, пока они сами решат прийти ему в голову. Во-вторых, обычного человека мысль, пришедшая ему в голову, ведет за собой туда, куда хочет. Философ в отличие от этого, может направлять течение своей мысли. В-третьих, обычный человек с трудом выражает то, что он надумал, в словах. В голове у него вроде бы все ясно, а вот наружу выйти никак не может. Обычный человек мучительно подыскивает слова для выражения своих мыслей. Обычный человек думает быстрее, чем говорит. Но не потому, что он думает так быстро. Просто он говорит так медленно. Философ, в отличие от него, может подбирать правильные и понятные слова с такой скоростью. Что его речь вполне поспевает за мыслью. Он может думать даже тогда, когда говорит. Он говорит и думает одновременно (см.: указ. соч. С. 32-33). Таким образом, философия должна предстать для человека в несколько нетрадиционном образе, как философия практическая. Понимание нами понятия «практическая философия» созвучно определению философа Л.Е. Балашова: «Практическая философия – это философия, имеющая целью воздействовать на людей *силой мысли* через посредство слова, убеждения – в процессе живого общения» (Балашов Л.Е. Практическая философия. М., 2001. С. 5).

А.В. Перцев отмечает еще один существенный момент. Философ значительно лучше, чем, например, психолог, понимает другого человека. Почему? Потому что он стремится понять именно его, *понять*, а не *объяснить*, подведя под кого-то общий для всех людей закон или принцип. Философ долгое время тренировался в понимании сложнейших мыслей. А.В. Перцев пишет: «Тот, кто хотя бы однажды понял что-то в рассуждениях Канта или Гегеля, легко поймет любого из своих современников. Больше того, он очень многое может понять заранее. Даже если оно и не высказано вслух. Философ знает, что мыслей в сущности не так уж много» (указ. соч., С. 33).

Действительно, можно согласиться с А.В. Перцевым, настоящий философ непобедим в споре. Его оружие – острый, отточенный ум. Но, обладая этим мощным оружием, он вовсе не хвастает им

и не стремится убеждать всех кого не попадя, направо и налево. Это потому, что он знает и другое: вовсе не тот, кто всегда побеждает в спорах, лучше всего умеет наладить хорошие, рабочие отношения с другими людьми. Философ уважает себя как мыслящую личность, а потому способен уважать и других. Он знает, что происходит не только в сознании, но и в сфере чувств человека. Только тот, кто сознает силу своего оружия, всегда предельно осторожен в его применении.

§ 3. Обучение философствованию

Когда Аристотеля спрашивали о началах философии, он, наверное, говорил, что философия начинается с самого простого и естественного свойства человека – удивления. Принимая это утверждение, ответим на вопрос: кому более свойственно удивляться – 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.

Философия и 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 детьми 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 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. Дочка 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 морковку:

– 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 К.И. Чуковского «От двух до пяти» (см.: Чуковский К.И. От двух до пяти: Книга для родителей. М., 1990. Гл. 2). 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, некой «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, 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».

Педагогические задачи философской пропедевтики

Говоря о детском философствовании, 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 можно сформулировать главные методологические принципы философской пропедевтики 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 (см.: *Философия для детей*. М., 1996. С. 6).

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. Например, 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. Липманом (см.: *Lipman M. Thinking in Education*. Cambridge, 1991). 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. Например, 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 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» (Кант И. Основы метафизики нравственности // Сочинения: В 6 т. М., 1965. Т.4. Ч.1. С. 253).

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» (Кант И. Указ. соч. С. 253 – 254). Нельзя не согласиться с Кантом.

Критическое мышление

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:

- 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».

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, обыденный опыт представленный в разговорной речи 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» (Философия: Учебник для высших учебных заведений. Ростов н/Д, 1996. С. 63).

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 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 не прав. 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!» (цит. по: Дудина М.Н. Философия

в классе: Урок-диалог (Из опыта работы). Екатеринбург, 1995. С. 23).

Момент «исполнения мысли»

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.

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 Кун» (Малявин В.В. Конфуций. М., 1992. С. 124 – 125).

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.

Нужно ли обучать детей философии?

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

«Детский реализм»

В философии развитие личности проходит под знаком доминанты слова, идеи, разума над вещью, чувством, реалиями дела. Искусство владения словом, а значит мнением, настроением, интенцией, а, в конечном счете, – действием и делом, искусство диалога, дискуссии, аргументации можно считать определенным социальным заказом для философской пропедевтики.

Кроме того, следует отталкиваться от «детского реализма» (А.И. Лучанкин), исходя из возрастной специфики поэтапного формирования личностного «Я».

Как известно, личность и ее мировоззрение проходят определенные этапы в своем развитии. В более раннем возрасте формируется мироощущение личности. В подростковом возрасте на основе дальнейшего развития процесса социализации складывается миропонимание. Именно в это время усложняются формы общественного влияния на подростка через общение с взрослыми, через каналы массовой информации. Психолог Л.Ф.

Обухова отмечает, что «от пяти лет и старше начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении Луны, Солнца, звезд» (Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже: за и против. М., 1981. С. 142). Конечно, при этом ребенок нечувствителен к противоречию, видит лишь то, что лежит на поверхности. В этот период ребенок утверждает, но не доказывает.

Подростковый период особенно важен для формирования мировоззрения. В этот период, во-первых, становится востребованным формальное мышление, подросток может отделить форму от содержания знания, из гипотез вывести возможные следствия. Во-вторых, это период теорий и больших идей. Социологические исследования показали, что «те люди, которые в подростковом возрасте не создавали теорий, не мечтали о больших реформах жизни, оказываются наименее продуктивными в своей последующей деятельности» (Обухова Л.Ф. Указ. соч. С. 104). В-третьих, именно в этот период повышается общественная активность ребенка. Он превращается в деятеля, преобразователя, не просто начинает понимать мир, но и задумывается над тем, как его можно изменить. Именно поэтому необходимо целенаправленно развивать в этом возрасте данные стремления.

В юношеские годы завершается процесс выработки собственного отношения личности к окружающему миру, через выбор профессии определяется место человека в обществе. Этот этап подготавливается всем предшествующим развитием личности, поэтому основная тяжесть в решении мировоззренческих задач ложится на систему образования.

Данные психологические особенности необходимо учитывать в подборе главных концептуальных блоков философской пропедевтики.

Концепция непрерывного философского образования

В соответствии с этими принципами лабораторией «Философское образование в средней и высшей школе», действующей при кафедре философии Челябинского государственного педагогического университета, разрабатывается целостная концепция непрерывного философского образования.

За основу философской пропедевтики в начальной школе взяты установки программы «Философия для детей» М. Липмана (США) (см.: Философия для детей. М., 1996). 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). Дети 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» роль этого стимулятора выполняют философски нагруженные сюжетные повести. Это нечто, напоминающее «интеллектуальный детектив». Почти все повести названы именами главных героев, таким образом, философские проблемы как бы персонифицируются и с ними легче работать. Художественный сюжет повестей – это как бы затравка, 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 «научнообразном» 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.

В среднем звене в философствовании детей особое внимание уделяется социально-правовой проблематике. Это не случайно. В 14 лет меняется социально-правовой статус ребенка, и он становится ответственным за правонарушения. Курсы философской пропедевтики в среднем звене акцентируются на формировании правовой культуры учащихся, прежде всего, осознании того, что они являются полноправными субъектами образовательного процесса. Особое внимание уделяется неблагополучной в социальном плане категории учащихся. Представления о «школьном праве» способствуют развития гражданского самосознания личности школьника («Гражданин страны начинается с гражданина школы»). Рассуждения детей на тему «школьного права» формируют осознанное отношение к правам и обязанностям, ими приобретается навык участия в правовых отношениях. Материалом для обсуждения служат примеры из школьной жизни, что вызывает у детей большой интерес, поскольку касается их лично. При этом для нас важно не столько овладение ими некой суммой знания из области права, сколько овладение самой процедурой решения тех или иных социальных проблем и конфликтов на рациональном, правовом уровне.

В старшем звене философская пропедевтика представляет собой некий концентр. Происходит обобщение ранее обсуждавшейся проблематики с учетом новых системных знаний. Выделяются следующие структурные блоки философской пропедевтики в старшем звене:

- «внутреннее ориентирование человека»: чувства и разум;
- существование человека: «человеческая природа», «культурная и социальная сущность человека», смысл человеческого существования;
- нравственно-этическая проблематика: проблема морального выбора;
- социально-правовая проблематика: человек среди людей, идея «гражданского общества»;
- формальная логика, основные логические законы;
- элементы спекулятивной логики, диалектика бытия;
- уровни и формы познания мира, проблемы истины и метода.

Становление навыков философской аргументации

Философ В.И. Курбатов в своем исследовании, посвященном философской аргументации, отмечает, что в отличие, например, от политической сферы, где аргументация выступает лишь как средство политической борьбы, в философии она становится методом познания, диалектикой – искусством рассуждения и спора. Это искусство призвано с помощью рассуждения, диалога «высекать искры истины» при столкновении противоположных мнений. Если в политической сфере целью «агоны» является победа или в лучшем случае достижение компромисса, составление альянса политических сил, конвенции, договора, паритета, то аргументация в философии всегда ставила своей целью прояснение меры истинности и ложности каждого обсуждаемого положения. Только это продвигает познание по пути приращения знания (см.: Курбатов В.И. Философия в парадоксах и притчах. Ростов н/Д., 1996. С. 335).

По сути, это является своего рода идеалом философствования, в соответствии с которым новое знание рождается в противоборстве противоположных мнений как синтез всего того положительного, что в них содержалось. Мы согласны с В.И. Курбатовым в том, что в этой парадигме заключены многие философские сюжеты, начиная с всесторонности подхода и противоречивости исходных суждений, и кончая специфическими философскими аргументами.

В.И. Курбатов считает, что аргументация как специфический метод познания имманентно присуща философии (указ. соч. С. 336). Действительно, история возникновения философии подтверждает данный тезис. Начнем с того, что философия, придя на смену мифологии, выкристаллизовалась внутри мифологического, в ходе диалога с ней.

Если мы сопоставим этапы развития философии с этапами становления личности, начиная с периода детства, то увидим интересные аналогии. Мифологическое сознание, как и сознание ребенка, выражает себя как чувственно-конкретное, образное. Познавательные проблемы ставятся в имплицитной форме, т.е. не в форме вопросов и познавательных ситуаций, гипотез, предполагающих размышление и рассуждение, а в императивной форме, в форме готовых рецептов, установлений, готовых ответов и рекомендаций. Снова обратимся за примерами к книге К.И. Чуковского «От двух до пяти». Вот вопросы, порожденные «мифологическим» сознанием ребенка, которые можно считать

естественными предпосылками к философской рефлексии: как небо получилось? как солнце получилось? отчего луна такая ламповая? кто делает клопов? Или пример мысли по аналогии: девочка видела в цирке «ученых» собак, затем услышала в разговоре, что у кого-то папа ученый; вывод девочки: «Я знаю, твой папа – собака!» Еще один пример. Мама печет пирожки, работает с тестом. Пятилетняя дочь задает вопрос: «Мама, откуда берутся звезды?» Мама занята, не отвечает. Дочь, следя за действиями мамы, говорит: «А я знаю, как делаются звезды! Их делают из лишней луны».

Мы видим, что здесь связь между представлениями не рациональна, а ассоциативна. Основным средством отражения и объяснения действительности выступает антропоморфная аналогия, образное сравнение, редукция (сведение сложного к более простому, уже известному или легко объяснимому). Имманентно возникающий внутренний диалог мифологии и философии ведет к становлению ряда универсальных способов философской аргументации, которыми начинает пользоваться ребенок.

Способы философской аргументации

Для определения этих способов воспользуемся классификацией В.И. Курбатова. Прежде всего, это рационализация в постижении мира. На смену образу, аналогии, ассоциации приходит философский понятийный аппарат. Однажды введенное понятие для обозначения общего свойства или отношения ряда предметов сразу начинает жить своей жизнью. Расширение класса предметов ведет к формированию родового понятия, а уточнение их свойств и характеристик к появлению видовых понятий. Между понятиями возникают специфические отношения включения в более общий класс, координации и субординации. Параллельно с этим совершенствуется и язык, а равно и человеческое мышление, его способности к абстрагированию. Стоит только провести операции обобщения (образование понятий) не над классом предметов, а над классом понятий, т.е. сформировать мета-понятие, как возникает собственно отвлеченное, абстрактное мышление, философия.

Вот, например, как с этой работой справляются учащиеся школ (10-11 классы). Приводим их рассуждения о природе.

Сергей К.: «Из совокупности частей всегда можно представить что-то целое, что и будет являться единым. Это как в мозаике, где

фигуры – это природные явления, а картина, составленная из них, – это единое, т.е. природа».

Евгения О.: «По отдельным частям всегда можно судить о целом. На основе известных нам фактов мы можем составить представление о чем-то едином. Человек пытается объединить эти части на основе каких-либо данных. Он ищет «точки соприкосновения» у этих частей, чтобы они смогли состыковаться друг с другом. К примеру, понятие «природа» – это нечто созданное воображением человека, это какая-то единая форма, объединяющая в себе все наблюдаемые человеком явления. Природа – это все объяснимое и необъяснимое, что нас окружает, от чего мы зависим. Но сама по себе природа – это просто общее понятие и ничего больше».

Ирина П.: «Если природа предстает нам в виде отдельных явлений, то что-то ведь делится. Значит, есть что-то единое, которое можно делить» (цит. по: Борисов С.В. Обновление философского образования в школе: Методологические проблемы. Челябинск, 2000. С. 55).

Еще одним способом философской аргументации, сменяющим «мифологические» представления ребенка, является социализация, включенная в объяснение. Поскольку материал мифа – это недифференцированное родовое бытие, однородное по своей природе и социальному статусу, следовательно, в объяснении человеческого бытия понятие социальности не имеет смысла. Родовые отношения объясняются как природные и сами они в такой же степени служат в качестве «объяснительного принципа». Читаем по этому поводу у К.И. Чуковского: «К трем годам – порою даже раньше – ребенок проникается уверенностью, что все окружающее существует не «просто так», а для какой-нибудь точно обозначенной цели, – главным образом, для удовлетворения его собственных нужд и потребностей. Корова – чтобы давать ему молоко, яблоня – чтобы снабжать его яблоками, тетя Зина – чтобы по праздникам угощать его тортом. Когда же целесообразность окружающих его людей и предметов остается непонятной ему, он видит здесь нарушение строго установленных законов природы и заявляет протест» (Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1990. С. 190). Как у А.П. Чехова в рассказе «Гриша»: «Мама и няня одевают Гришу, кормят и укладывают его спать, а для чего существует папа – неизвестно».

Дифференциации общественной жизни, во что постепенно погружается ребенок, порождает «агону», вечный социальный диалог, чреватый согласием или конфронтацией. Философская аргументация в различных ее формах становится способом объяснения и обоснования различных общественных интересов, целей и ценностей. Дифференциация общества соответственно предполагает и различные способы объяснения мира. Вот, к примеру, рассуждения учащихся старших классов об обществе:

Олеся Б.: «Общество значимо для человека, так как когда человек рождается, он автоматически оказывается в том или ином обществе, а общество сразу же начинает воспитывать человека и делать таким, каким оно хочет. Человек-одиночка не может противостоять целой системе».

Ольга И.: «Человек не может обойтись без общества. Человек должен быть личностью, выделяться из общей массы. Именно поэтому ему необходимо общество, иначе откуда он будет выделяться и кому доказывать свою индивидуальность?» (цит. по: Борисов С.В. Указ. соч. С. 61).

Еще одним способом философской аргументации, присущим личности имманентно, можно считать персонализацию в объяснении. Диалог, аргументация, в каких бы формах они ни велись – это всегда индивидуально-личностный процесс. Мифологическое сознание, лишенное человеческой индивидуальности, компенсирует персональную недифференцированность в развитии своей монологически-императивной дискурсивностью духовного творчества. Все они – выражение супер-персонализации, выражение воли «божества», олицетворением которого как правило выступают некие сверхъестественные силы. Рационализация объяснительных процедур, дифференциация общественной жизни неизбежно приводит к развитию индивидуальности, к персонализации того или иного аргумента-довода, доказательства, обоснования, наблюдения, догадки, рассуждения. Столкновение мифологемы и философствования проявляется у ребенка в проблемном вопросе. Например, ребенок, услышав о том, что его родители не верят в бога, в страхе спрашивает: «А Бог знает, что вы ему не верите?» Или еще пример: девочка настаивает на том, чтобы ей рассказали сказку о бабе-яге; родители не хотят этого делать и отговариваются тем, что бабы-яги не существует. Девочка: «Я и без вас знала, что бабы-яги не бывает, а вы мне расскажите такую сказку, чтобы она была».

Итак, персонализация в объяснении мира – видимо, вообще стратегическая линия философствования.

Философский диалог – путь к интерсубъективности

Мы видим, что философии имманентна потребность в расщеплении аморфного недифференцированного сознания. В этом диалоге (сущности и видимости, общечеловеческого и конъюнктурно-ограниченного) философия всегда имеет свой предмет. По большому счету, этот диалог – суть философской аргументации. В центре нашего внимания всегда находится вечный диалог философии и не-философии, философа и не-философа. Он выражает одну из важнейших особенностей философского знания, которое по своей природе многослойно, неоднородно, полифонично, многофункционально. Философское знание включает в себя несколько уровней, а именно: нефилософские понятия; философские понятия некатегориального уровня; философские понятия категориального уровня; философские понятия-принципы: философские понятия-законы.

Переход понятий с первого уровня на последующие выражает собою концептуализацию философского знания. Соотношение этих уровней есть соотношение обыденного сознания и философии, философствования и теории философии. Процесс обмена идеями между данными уровнями – это и есть диалог философии и не-философии, который всегда был в центре внимания философского рассуждения. Примером этого могут служить диалоги Платона. Именно в них, как правило, философ полемизирует с не-философом.

Конечно, одной из задач философа в этом диалоге является задача убедить не-философа в чем-либо. Но если на эту проблему смотреть шире, то она выражает собою проблему целенаправленного воздействия на массовое сознание, которое существенно отличается от императивности идеологии, формирующей убеждение людей по образу и подобию своих основных политических, классовых или партийных ценностей. Философ же имеет своей целью убеждение не-философа в том, что существует разница между идеей и вещью, сущностью и видимостью, общечеловеческим и классово-ограниченным, мнением и знанием, истиной и ложью, доказательством и верой.

Снимая субъективность, односторонность, предвзятость обыденного сознания, философия удерживает в себе всеобщность

субъектно-объектного отношения. Иными словами, с философской точки зрения важным является то, что человек выступает как субъект суждения, познания или действия. При этом его индивидуальные особенности не имеют значения. Такой подход может быть охарактеризован как интерсубъективный. В нем, в отличие от субъективного на уровне обыденного сознания, субъект познания и аргументации представляется в деперсонализированном виде, как противоположность объекту. И это выступает одним из основных путей рационализации обыденного сознания и приращения философского знания.

ГЛАВА 3. РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ УСВОЕНИЯ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

§1. Средства обучения философствованию

В свете тех ориентиров философской пропедевтики, которые были намечены выше, становится ясным несоответствие этого идеала той реальности, с которой имеет дело современная система образования. Главным образом, причины тех проблем, с которыми сталкиваются субъекты образовательного процесса, заключаются в неадекватном восприятии исходных методологических оснований этого процесса. Во-первых, нельзя забывать о том, что применение знаний автоматически не определяется самими знаниями и является творческой задачей, решаемой каждый раз в неповторимой ситуации. Об этом писал еще Кант, обращая внимание на то, что умный человек отличается от дурака не тем, что знает какие-то общие положения, которых дурак не знает, а тем, что умеет применять эти положения там, где они действительно применимы. Во-вторых, и это особенно важно, человек в наши дни живет во все более неопределенной ситуации, когда готовых решений нет и быть не может, когда нужно находить эти решения, принимать их и нести за них ответственность. Поэтому задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую практически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в процессе образования.

Нам видится, что в существующих условиях философское образование может быть оптимизировано, если учитывать его специфичность. Ведь творчеству человек может учиться лишь тогда, когда он реально поставлен в ситуацию, требующую творческого решения. Философская проблематика предоставляет широкое поле для творческих решений, поскольку данная проблематика «вечна» и открыта для любого рода интуиции. Одного усвоения каких-то готовых знаний и выработки соответствующих навыков тут совершенно недостаточно. Это означает, что оптимизация образовательного процесса должна начинаться прежде всего с изменения системы взаимоотношений педагога-философа и ученика. В основу этой системы должны быть положены принципы, которые не характеризуют классическую парадигму образовательного процесса, но, тем не менее, эти принципы являются неременным условием формирования философской культуры человека.

Право интеллектуального самовыражения

Первое, что необходимо отметить, – это равенство сторон образовательного процесса в плане интеллектуального самовыражения. Практически все современные исследования так или иначе связанные с рассмотрением феномена детства предполагают стандартную модель «поэтапного созревания». Некоторая уязвимость данной модели заключается в том, что она не столько поясняет данный феномен, сколько оценивает. Ведь созревание есть процесс, направленный к определенной цели. Следовательно, этап более близкий к цели, превосходит любой более ранний. В силу этой установки психологические, биологические и когнитивные структуры детей признаются менее удовлетворительными, чем аналогичные структуры взрослых.

Вполне понятно, что такой оценочный подход можно считать приемлемым, когда речь идет, например, о физиологических особенностях организма, но если с этой точки зрения оценивать процесс формирования культуры мышления детей, их философствование, то данный подход будет некорректным. Большой возраст здесь вовсе не означает большей зрелости в подходе к философским проблемам. Рассуждения и вопросы детей отличаются иногда такой свежестью и изобретательностью, какую очень трудно достичь взрослым. Внимание к детскому философствованию поможет увидеть в ребенке огромный исследовательский потенциал,

целую лабораторию гуманитарных изысканий, а самое главное, детское философствование дает внимательному слушателю совершенно новую философскую перспективу мира.

В этой связи английский философ Г.Б. Мэтьюс, автор монографии, посвященной феномену детского философствования, отмечает следующее: «...Может быть философия вообще не имеет ничего общего с когнитивным развитием. Возможно, интерес к философии и возможность хорошо ею заниматься в детстве вообще не зависит от способностей, исследуемых когнитивной психологией» (Matthews G.B. *The philosophy of childhood*. L., 1994. P. 35). Г.Б. Мэтьюс ссылается на исследования, проводившиеся у детей, больных раком крови. Как известно, представления о смерти вполне оправданно можно классифицировать в соответствии с определенными возрастными стадиями. Однако у наблюдаемых детей эти стадии коррелируют не с возрастом, а со стажем болезни. При этом если в отделении умирал ребенок, то остальные маленькие пациенты, независимо от их возраста, продвигались на одну ступень в формировании представления о смерти. Основываясь на этих данных, Г.Б. Мэтьюс вообще подвергает сомнению когнитивный подход к формированию детских представлений о смерти. Дело не в возрастных стадиях созревания интеллекта, а в том, что довелось пережить ребенку. Равноправный диалог с такими детьми мог бы послужить для взрослых решающим шагом к их собственной философской зрелости.

Постановка детьми философских вопросов связана с моментами прояснения ими смысла и значения отдельных понятий, их взаимосвязи и соотношения (при этом особое внимание детей привлекают все «моменты неоднозначности»). Это же относится и к процессу освоения ими социокультурных (например, этических) установок. Элементы философского мышления, по Г.Б. Мэтьюсу, не являются при этом лишь продуктом чистой «игры сознания», но в целом соответствуют объективным закономерностям процесса познания человеком окружающего мира и своего места в нем, – процесса, в котором человек, начиная с первых шагов в осознании окружающего, стремится одновременно освоить имеющийся гносеологический инструментарий и преодолеть присущие ему моменты односторонности и ограниченности.

Как бы продолжая мысль Г.Б. Мэтьюса относительно «параллельности» когнитивных навыков ребенка и уровня его

философской культуры, французский исследователь Ж. Боте говорит о том, что для детей, зачастую, перенос когнитивных навыков, полученных в ходе решения соответствующих логических задач, оказывается проблематичным (см.: Боте Ж. Течения современной педагогики // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер.3: Философия. М., 1996. №3). Дети научаются хорошо решать силлогизмы, но влияние этого навыка на общие результаты обучения остается весьма опосредованным. Правило, усвоенное вне всякого контекста, может так и остаться без применения в каком-либо конкретном контексте. Таким образом, разрушение «непроизвольного автоматизма первоначальной работы» (Ж. Боте) может на определенном этапе значительно усложнить ее.

Если не обеспечить равноправие взаимоотношений субъектов образовательного процесса, то философская пропедевтика столкнется с неразрешимой проблемой объективного оценивания уровня философской подготовки учащихся. Ж. Боте, например, представляет следующую статистику объективности оценивания работ учащихся: при оценивании сочинения необходимо 78 проверяющих, математики – 13, физики – 16, а философии – 127 проверяющих (Боте Ж. Указ. соч. С. 153).

На наш взгляд, равноправные взаимоотношения в ходе образовательного процесса обеспечат необходимое доверие, что решит в конечном итоге проблему оценивания. Она будет снята сама собой после того, как оценки превратятся в чисто формальную процедуру фиксации «уровня» философской рефлексии и в соответствии с этим каждый ученик будет иметь персональную шкалу оценивания. С таким же успехом оцениванию со стороны учащихся подвергается и философская культура педагога, и если сейчас это происходит негласно, то в случае равноправных взаимоотношений психологическая острота вопроса «о суждении» снимается дружеским поиском общих точек мировосприятия и миропонимания.

Диалогизм и диалогическая философия

Вторым принципом, на который следует обратить внимание, является диалогизм. Диалогизм можно рассматривать, с одной стороны, как способ философского мышления, а с другой, – как способ обучения. Наиболее полное осмысление феномена

диалога и «диалогичности» было получено в философии в начале XX века. Диалог – известный с античных времен как литературный жанр, был переосмыслен с радикальных философских позиций как сущностный взгляд на человеческое бытие. Новая философия диалога обратилась к действительности с точки зрения человеческих отношений. В центре этой философии находилась не одинокая человеческая личность, но отношения «Я» к «Ты».

С этого времени можно говорить о двух главных направлениях диалогической философии. Первое направление рассматривает диалог как непеременимое условие мышления вообще, при этом речь идет, как правило, о внутреннем диалоге, с помощью которого открываются новые смыслы. В этом плане диалог определяется не только тем, что вкладывается в понятие «осмысленность», которая достигается посредством «вопроса» и «ответа». Диалог здесь рассматривается как текст в лицах, то, что, например, прекрасно отражает все творчество Платона. Важен не сам результат, а результат вместе со становлением. При этом философская ценность диалога как раз в том, что он – всегда становление; становление смысла.

С этим первым направлением связаны, например, теоретические разработки понятия коммуникации, предпринятые Ю. Хабермасом и Х. Перельманом. По сути дела была осуществлена попытка соединить трансцендентализм Канта с герменевтикой и построить трансцендентальную философию на основе понятия «коммуникация». Посредством понятий идеального и реального коммуникативных обществ, предлагалось переосмысление таких гносеологических понятий как очевидность, истина, на основе выявления расхождений между идеальным типом сообщества и реально существовавшими в истории общества группами. Постепенно теория коммуникации превращается в концептуальное ядро всей герменевтики. Х. Перельманом была предпринята попытка перестроить формальную логику на базе понятий риторики и речевой коммуникации, что дало впоследствии так называемое конструктивное направление в логике, которое рассматривает формальную логику с точки зрения понятия диалоговой игры (см.: Диалог и коммуникация – философские проблемы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1989. №7. С. 17).

В области образования наиболее ярким воплощением первого направления диалогической философии можно считать

«Школу диалога культур» В.С. Библера. Концептуальную основу этой школы составляет мысль о том, что современная культура строится таким образом, что для нее исторически более ранние формы мировосприятия оказываются не пройденными ступенями восхождения к нашему современному уму, но некими «Собеседниками» в микросоциуме, микроколледже единичного человеческого ума. «Вместо лестницы восхождения – странная трагедия, пьеса сосуществования различных культур, их со-общения, их со-беседничества. С каждым новым собеседником «старые» действующие лица не сходят со сцены, но обнаруживают (и формируют) свой ответный смысл» (Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры? Два философских введения в XXI век. М., 1990. С. 169). При всех достоинствах данной концепции, в практическом плане, на уровне методики, она имеет одно слабое место, на которое и указывают учителя-практики, например, И. Геращенко (см.: Геращенко И. От монолога – к школе диалога культур // Народное образование. 1993. №1. С. 51-53). Это слабое место – отождествление внутреннего и внешнего диалога, когда подлинный, интеллектуальный диалог подменяется разговорной имитацией. Имеется и историческая аналогия: сократовский диалог, его майевтическое искусство и противостоящие им вербально-диалогические упражнения софистов. Фетишизация речевой активности – враг подлинного диалога, потому что речевая активность не столь прямо связана с истинным интеллектуальным развитием.

Что касается второго направления диалогической философии, то здесь на первое место выдвигается не гносеологическая, а аксиологическая и экзистенциальная проблематика. Диалогическая философия рассматривается как философия межличностного отношения, философия, определяющая интерперсональную природу человека, конкретно-историческую суть отношений человека к другому человеку, «Я» к «Ты». Диалог в таком понимании есть всесторонне со-участие человека в жизни другого человека и одновременно состояние гармонического единения противоположных интересов и направленности человеческих поступков.

Согласно данному направлению человек находит подтверждение своей жизни только в жизненном отношении к другому человеку. Исходя из ценности этого отношения,

возможно становление и других познавательных, предметно-преобразовательных и т.п. отношений человека к миру. Идея о выявлении смысла человеческой жизни через совместное бытие человека с человеком, пожалуй, наиболее ярко характеризует это второе диалогическое измерение в философии.

Данное направление отражают работы М. Бубера, Ф. Розенцвейга, Ф. Эбнера, Г. Марселя, а также работы экзистенциально ориентированных философов – Т. Литта, К. Левита, Э. Гизебаха, К. Ясперса и др.

В области образования вообще и философской пропедевтики в частности это второе направление диалогической философии нашло свое отражение в новых учебных предметах, стержневую основу которых составляет проблема человека. Например, большинство вышедших в свет учебников и учебных пособий по философии для детей и юношества «антропоцентричны». Названия их говорят сами за себя: «Человековедение» (М., 1993), «Мир человека» (М., 1994), «Человек» (М., 1995, 1998), «Человек и общество» (М., 1995, 1998, 2001). Можно ли назвать данную концептуальную направленность удачной в плане метода? Не совсем, ибо философские проблемы, рассматриваемые в данных учебниках, часто сводятся к уровню узко психологических или узко социологических. А ведь сама по себе личность, сам по себе человек вовсе не являются предметом философии, если речь не идет о задачах определения места человека в мире, если проблеме человека не дается глубокая смысловая, экзистенциальная нагрузка. «...Философия не есть мышление о человеке, хотя результатом философствования всегда является личность (нельзя сказать, что предметом живописца является краска, хотя она составная часть предмета изображения на полотне)» – пишет М.К. Мамардашвили (Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. №5. С. 16). Эта, иногда невольная, подмена тем, несколько уводит повествование многих учебников философской пропедевтики от стержневой философской проблемы, и ученик, увлекаясь деталями, не понимает главного.

Вообще «чисто психологическое» и «чисто философское» в предмете философской антропологии разграничить очень сложно. Сразу же возникают две трудности. Например, крайне трудно вычленить собственно антропологическую тему в комплексе философского знания. Размышление о человеке захватывает самый широкий круг проблем. Этот спектр оказывается практически

неисчерпаемым. В результате едва ли не все философские сюжеты вовлекаются в орбиту философско-антропологической мысли. Ее собственное пространство становится безбрежным.

Но не меньшая трудность обнаруживается и при обратном устремлении, когда исследователи хотят предельно ограничить сферу философского осмысления человека. «Желание локализовать тему теоретической рефлексии только проблемой специфически человеческого наталкивается на другие рифы, – отмечает философ П.С. Гуревич, – объект философской антропологии – человек – никак не ухватывается в его целостности. Можно, разумеется, рассуждать о телесности, духовности, разумности, иррациональности человека. Но все эти темы будут лишь фрагментами постоянно меняющейся картины. Отдельные мазки не складываются в некую тотальность, а, напротив, размывают предмет философского постижения» (Гуревич П.С. Философская антропология: опыт систематизации // Вопросы философии. 1995. №8. С. 92).

Диалогизм как принцип обучения философствованию

Относительно второго («межличностного») направления диалогической философии, можно говорить о диалоге как о таком коммуникативном процессе, в котором происходит взаимодействие качественно разных интеллектуально-ценностных позиций. Иначе говоря, несколько «логик» сориентированы к одной предметности, которая определяется понятием «человек». Исходя из этого, диалог становится выяснением ценностных позиций друг друга. Имеется четко заданный круг проблематики. Диалог считается продуктивным, если достигнуто соглашение сторон при сохранении исходных позиций. Как правило, такой диалог проходит в форме диспута или учебной дискуссии. Данное мероприятие проводится по строго очерченному алгоритму, который соответствует каждому виду дискуссии; это могут быть «круглый стол», «форум», «симпозиум», «дебаты» и т.д. Обзорные исследования, проведенные М.В. Клариным, свидетельствует о том, что дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но удачна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций (см.: Кларин М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. 1996. №1. С. 28).

Диалогизм как средство обучения философствованию имеет ряд характерных особенностей, позволяющих отождествить его с

«эвристическим диалогом», имеющим образовательную направленность. Специфику эвристического диалога можно понять исходя из анализа сократовского диалога. Прежде всего, в сократовском диалоге предполагается, что каждый из беседующих вступает в разговор на равных. Нет ни учителя, который «обучает», ни ученика, который уносит после беседы в своей голове набор сведений, прочерпнутых у учителя. Есть два лица, для которых истина не дана в готовом виде, а представляет собой проблему. Как известно, в ходе беседы Сократ стремился к тому, чтобы собеседник, отвечая на заданные ему вопросы, обнаруживал незнание обсуждаемого предмета. Тем самым его искусство диалога или мастерство задавать вопросы, превращалось как бы в испытание собеседника на самопознание, а также обучение и, в конечном итоге, – образование.

Сам Сократ называл свой метод отыскания истины «родовспомогательным» (майевтика), а себя «повивальной бабкой», помогающей родить истину. В современной логике такой метод называется «индуктивно-дефинитивным методом» (А.Ф. Лосев). Сущность этого метода не сводится к простой сумме задаваемых вопросов. Сократ стремился направить мысль участников своих бесед от частного, то есть отдельных вещей или явлений, к общему, чтобы подвести их к пониманию общего как сущности частного. Сократовские диалоги имели блестящие результаты: Сократ и его собеседники, как известно, приходили к определению общих понятий, например, блага, прекрасного.

В своих беседах Сократ использовал два метода ведения диалога: синкризу и антикризу. Если синкриза – это способ сопоставления различных точек зрения на определенный предмет, то антикриза – это способ вызвать собеседника на откровенный разговор, заставить его высказывать свое мнение. Эти два приема ведения диалога определяют два направления в диалогической философии. Данный вывод позволяет нам говорить о сократовском диалоге как о неперемнной отправной точке диалогического образования. Двигаясь от «истоков» эвристического диалога, можно на практике, в целях оптимизации образовательного процесса, изменять его форму и направление как в сторону «диалогики мышления», так и в сторону «диалогики взаимоотношений».

Диалогизм как средство обучения философствованию формирует навыки «рефлексивного слушания» (Е.М. Амелина). Зачастую «рефлексивное слушание» становится единственным способом ведения диалога, поскольку предполагает обращение к говорящему за уточнениями (т.е. выяснение), перефразирование (т.е. формулировку той же мысли собеседника иначе), оценку чувств (т.е. верную реакцию на ситуацию, где собеседнику важна оценка его эмоций, а не содержания речи) и, наконец, резюмирование (т.е. подытоживание основных идей говорящего).

Однако кроме диалога сократовского типа, состоящего из коротких реплик, которыми один из собеседников постоянно выводит другого на правильное решение проблемы, опять же в античной философии имел место еще и диалог аристотелевского типа, состоящий из связных речей, в которых собеседники поочередно высказывали свое мнение о предмете спора. Классическим примером диалога аристотелевского типа можно считать диалоги Цицерона (см.: Марк Туллий Цицерон. Диалоги. М., 1994). Если сократовский диалог можно определить как диалог-беседу, то аристотелевский диалог по форме близок диалогу-дискуссии.

Технология ведения философского диалога

Как уже говорилось, философский диалог приобретает большое познавательное и воспитательное значение, когда в ходе обсуждения изучаемой темы тот или иной вопрос приобретает аксиологическую, экзистенциальную окраску и становится жизненно важным для учащихся. В этой связи, для успешного философского поиска, во-первых, необходимо предоставление самой широкой возможности для импровизации. «Общение людей, – отмечает философ и педагог А.Ф. Малышевский, – имеет импровизационный для каждого его участника характер. Импровизация является выражением глубинных качеств субъекта – его свободной активности, способности порождать новую информацию, преодолевать стереотипность репродуктивного поведения. Вместе с тем импровизация собеседников ограничена программой их беседы, необходимостью достичь общего результата» (Малышевский А.Ф. Мир человека. Пособие для учителя. М., 1995. С. 98).

Во-вторых, необходимо стремление к оптимальному осуществлению его участниками разнообразнейших функций –

способностей совмещать позиции субъекта и объекта деятельности, оперативно переключаться из роли ученика в роль соавтора и обратно. Последнее требует от человека овладением рядом логических приемов и, прежде всего, логической структурой вопроса и ответа.

Диалог, освещенный светом философской рефлексии, – явление уникальное. Это всегда познавательный диалог, выступающий для постигающего мышления в роли инструмента. В диалоге непреднамеренно совершается подъем с уровня обыденного сознания на уровень философского. Каковы же этапы движения от уровня здравого смысла к философскому уровню наполнения понятий? Первый этап связан с появлением в мышлении определенного вопроса, который начинает мыслиться как проблема при помощи привычных мыслительных схем, что, в свою очередь, приводит к появлению на втором этапе различных (подчас противоположных) точек зрения (гипотез). Осознаваемая на третьем этапе противоречивость анализа, синтеза и оценки той или иной точки зрения, сопоставления ее с другой (другими) становится источником проблемной напряженности мышления. Начинается исследование, которое должно завершиться этапом разрешения проблемы, в частности, синтезированием «первоначальных», подчас противоположных суждений.

Диалог может возникать не только от заданного (запрограммированного) вопроса, переходящего в проблему, но и от возникающей ситуации, так называемой содержательной конъюнкции (соединение, связь высказываний). В этом случае противоречие задается сразу и сразу же начинается его исследование.

В движении мысли через диалог к мысленному определению объема и содержания понятия имеют важное значение ситуации антиномий, так как вызывают живой интерес, увлекают сложностью, проблемностью, ведущей к постижению противоречивости изучаемого явления, к открытию, а следовательно, к новому знанию.

Обобщенный опыт проведения учебно-познавательного философского диалога позволил А.Ф. Малышавскому сформулировать его четыре важнейших технологических принципа: избыточность, отстраненность, критицизм и сотрудничество. Набор этих принципов не полон, если не учитывать внутренней ориентации на диалог, характерной для его участников. Для участия в учебно-познавательном философском диалоге требуется не повторение

общеизвестных истин, а поиск оригинальных решений, новых идей. Диалог стимулируется взаимным обменом суждений. Поэтому четыре указанных технологических требования только тогда представляют собой единое ансамблевое целое, когда их венчает пятое требование. Оно характеризуется как «качество ансамбля» (А.Ф. Малышевский). При нем не теряется качество каждой из норм, но благодаря ему они составляют единое целое.

Вот как характеризует вышеназванные принципы А.Ф. Малышевский:

1. Избыточность. Чем больше людей выступают с собственными суждениями, чем больше шансов результативности диалога.

2. Отстраненность. При высказывании собственных мнений отдельные участники диалога могут замкнуться на них и не видеть преимуществ других суждений. Между тем диалог идет успешно лишь тогда, когда его участники умеют вставать выше собственного мнения, способны посмотреть на него со стороны. Помочь этому можно лишь, уточняя те или иные позиции, воспроизводя снова те или иные суждения в их авторском варианте.

3. Критицизм. При развитии диалога возникает необходимость отбора мнений за счет сокращения числа суждений, их группировки, выделения перспективных направлений поиска и отбрасывания субъективных и явно неэффективных мнений.

4. Сотрудничество. Развитие мнений идет путем соревнования идей. Здесь проявляется главная черта диалога, связанная с общностью стремлений в достижении истины. Конечно, люди не чужды самолюбивых стремлений, личных симпатий и антипатий. Однако замечено, что чем более партнеры способны отказаться от своей предубежденности, личных склонностей, чем более они объективны, тем успешнее и результативнее диалог (см.: Малышевский А.Ф. Указ. соч. С. 100-101).

О невысказанном

Нужно всегда отдавать себе отчет в том, что в диалоге, как бы мы этого не хотели, мы никогда не сможем полностью высказать то, что хотели бы сказать. Х.Г. Гадамер определяет это состояние как важнейший принцип философской герменевтики. У нас все время остается нечто еще, что не удастся высказать. Однако независимо от того, что и как было сказано, участники диалога хотят только одного – чтобы их поняли другие, то есть они хотят найти поддержку у

слушающих или, по меньшей мере, желание вникнуть в сказанное, несмотря на все возможные расхождения. Одним словом, диалог – это поиск нового коммуникативного языка.

«Уверен, – пишет Х.Г. Гадамер, – что искусство понимания есть прежде всего искусство слушания» (Gadamer H.-G. *Europa und die Oikoumene // Europa und die Philosophie*. Frankfurt am Mein, 1993. S. 75). «Хайдеггер сказал однажды о благочестивости мышления, – развивает свою мысль Х.Г. Гадамер, – я хочу добавить, что должно быть также и благочестие спрашивания» (Ibid. S. 75). Последнее означает, в частности, что можно спрашивать о чем-то лишь в том случае, если сам действительно не знаешь. Философская проблематика может обеспечить такое равноправие в диалоге.

«Я исхожу из того, – пишет далее Х.Г. Гадамер, – что сущность языка состоит в разговоре... Думается, что в разговоре люди не только информируют друг друга, но и становятся друг другу ближе» (Ibid. S. 80). Разговор всегда бывает с кем-то, с каким-то собеседником, который также как и я, беседующий с ним, должен задействовать собственную способность суждения для того, чтобы построить нечто общее со мной.

Философ В.С. Библер подобную позицию выразил в понятии «диалогика». Под диалогикой понимается диалог не только внешний, но и внутренний. Это сродни майевтическому методу Сократа. В майевтическом размышлении субъект мысли есть одновременно субъект собственного понимания и изменения («познай самого себя»). Уже по определению он как бы расчленяется на два субъекта, а его деятельность, замкнутая «на себя», приобретает социальный характер. Майевтика формирует нового субъекта мышления и осуществляется при этом как своеобразный эксперимент над внутренней речью. Ведь во внешней речи (языке) обычно уходят в подтекст, пропускаются многие логические ходы, которые зачастую составляют самую суть рассуждений, но кажутся само собою разумеющимися, прорабатываются с громадной быстротой, в свернутой, в логически и синтаксически усеченной форме, внутри мышления, в глубинах внутренней речи.

Но, с другой стороны, во внутренней речи пропускаются многие логические ходы, актуальные для языка информации, необходимые в процессе общения с «чужим человеком», но совершенно несущественные, просто не существующие в действительном – для себя – обосновании истины. В.С. Библер пишет: «Сколько не

опровергай логику языка (внешней речи), убедить человека невозможно, пока остаются не затронутыми глубинные логические структуры, внутри определяющие нашу логическую фразеологию (фразеологию типа «следовательно», «таким образом», «отсюда вытекает» и пр.). Только проникнув во внутреннюю речь, только затронув «синтаксис» пропусков, умолчаний, «монтажа», как сказали бы в кинематографе, возможно затем воспроизвести и коренным образом трансформировать действительный, реальный, действующий образ мышления» (Библер В.С. Указ. соч. С. 187).

Примерная модель развития философского диалога

Практический опыт преподавания философии в школе позволяет нам представить следующую модель развития философского диалога. Нужно помнить, что главная дидактическая цель диалога заключается в том, чтобы привить учащимся навыки самостоятельного критического мышления, сделать их интеллект пластичным к усвоению нового знания, воспитать в них социальную и моральную зрелость посредством развития навыков философской рефлексии.

В соответствии с этой целью предметом анализа становится не «информация о философии», а социальные, этические, психологические проблемы, имеющие личностную значимость для школьника. Задача же философского диалога сводится к тому, чтобы наполнить эти проблемы философским содержанием.

Если философскому диалогу посвящается целое учебное занятие (или несколько учебных занятий), то необходимо начинать диалог с вводной теоретической части, включающей в себя постановку проблемы и знакомство с путями ее решения, существующими в философии. Практическая часть предусматривает всесторонний анализ и предполагает индивидуальное решение проблемы для каждого участника диалога или, лучше сказать, полилога, поскольку в обсуждение вовлекаются практически все.

Можно выделить как минимум три стороны, задействованные в диалоге, причем данный диалог не обязательно будет проявляться вовне, он может быть внутренним, мыслительным диалогом. Первая сторона – это субъектный опыт школьника, вторая сторона – субъектный опыт педагога и третья сторона – это опыт философа или философской школы, с которым учащийся знакомится в теоретической части учебного занятия. Конструктивный диалог на уроке предусматривает обязательность решения проблемы

для каждого и предполагает возможность компромисса ради интересов дела.

По ходу философского диалога педагог может отслеживать и корректировать его рефлексивный потенциал. В общем и целом задачи педагога сводятся к следующему: во-первых, отмечать и логически верно формулировать возможные решения, наполнять их философским содержанием; во-вторых, следить за ходом дискуссии и добиваться конструктивного разговора; в-третьих, фиксировать уровни становления индивидуальной философской культуры каждого школьника.

«Индивидуальная философская культура» характеризуется знанием способов решения философских проблем и умением реализовать эти способы посредством философствования, т.е. философской рефлексии.

Каким же образом происходит конструктивное взаимодействие участников философского диалога? По типу философствования участников диалога можно условно разделить на три группы: первая группа – учащиеся, занятые поиском логически совершенных формулировок («миропостижение»); вторая группа – учащиеся, акцентирующие внимание на «жизненности» диалогового взаимодействия, его психологизм («мировосприятие»); третья группа учащихся – прагматики, для которых главным критерием истинности решения является его соответствие «здравому смыслу», практической пригодности («миропонимание»).

По ходу диалога данные группы легко отслеживаются по мотивации, догадкам, версиям решения, выбору метода. Это происходит уже на первых занятиях. Таким образом, на последующих занятиях, при анализе очередной проблемы, педагог уже имеет дело с тремя группами «экспертов».

Группа 1 откликается (и сознательно привлекается преподавателем для ответов) на вопросы типа: «Насколько это логически верно, последовательно, непротиворечиво?». Группа 2: «Насколько это соответствует моему жизненному опыту, насколько это важно для нас?» Группа 3: «Насколько нам это нужно и какая от этого польза для меня и других людей?» На основе данных мнений в процессе диалога складывается одно или два компромиссных решения проблемы, что, в конечном итоге, является главным результатом взаимодействия всех групп. Состав данных групп, как

показывает опыт, может меняться, а может оставаться практически неизменным.

Конструктивный диалог, в его открытой разговорной форме, является основным, но не единственным средством обучения философствованию. В силу многих психологических особенностей далеко не все дети принимают участие в дискуссии и открыто высказывают свое мнение о данной проблеме. Такие дети порой составляют значительную часть класса. Следовательно, мы имеем «экспертную» группу 4, которая также представляет собой определенный тип философствования: поиск оптимальной коммуникации («универсализм»). Данная группа учащихся, как правило, формулирует наиболее взвешенную позицию по отношению к проблеме (по сравнению с другими группами). Педагогу необходимо использовать мнение этих «экспертов» при подведении итогов дискуссии. Это достигается посредством вопросов типа: «Что нам помогло достичь понимания? Что нас объединяло, а что разъединяло? Как нужно мыслить, чтобы приходиться к пониманию?»

Группа 4 предлагает наиболее взвешенные решения, однако, как показывает опыт, они достигаются только при условии предварительной продуктивной работы групп 1, 2 и 3.

Принцип сосуществования

Еще одним средством обучения философствованию является следование принципу сосуществования. Данный принцип обеспечивается несколькими важными методологическими установками. Прежде всего, нужно признать, что формирование философской культуры человека происходит в постоянном челноке: «сознание-мышление-сознание». Сознание есть «восприятие» окружающих людей, предметов, явлений в их «длительной самотождественности», то есть, когда в осознание их настоящего бытия «вписывается», включается их бытие в прошлом и будущем (как некое тождество памяти и воображения по отношению к наличному бытию вещей). В сознании предмет выступает не как предмет «вожделения», не в его значимости в моей сиюминутной потребности, но в его отношении к самому себе, в его отстраненной от меня и от моих стремлений самотождественности. В сознании предмет осознается в его со-бытии со мной, с моим также «длительно самотождественным» бытием, моим самотождественным «Я» (каждое сознание есть самосознание – осознание моего Я

с «точки зрения» данного, вынесенного вовне, отстраненного от меня феномена). В связи с этим, весь процесс пропедевтики философских знаний представляет собой целенаправленную деятельность преподавателя и учащегося по фиксации и торможению точек взаимоперехода «сознание-мышление-сознание» в контексте той или другой философской темы.

Существенным моментом интеллектуальной и нравственной жизни индивида оказывается (в процессе образования) фокусирование знаний, умений, навыков, характерных для той или другой формы культуры, во внутренние изначальные средоточия, в которых под вопрос ставится весь целостный, исторически определенный строй деятельности и мышления, исторически определенная идея личности. Именно в этих средоточиях оказывается возможным (и развивается способность) коренного преобразования собственного мышления в самых его основах.

В обучении философствованию должно быть заложено также психологическое предположение о диалогическом сопряжении в сознании и мышлении индивида различных самостоятельных голосов, например, детского и взрослого типов сознания и мышления. В таком сопряжении важнейшим психологическим феноменом оказывается не снятие предшествующих степеней психического развития, но одновременность и разведенность этих самостоятельных голосов, некий внутренний микросоциум как условие нормального, продуктивного, нравственного внешнего общения. В диалоге и контрапункте этих голосов осуществляется реальное творческое мышление и вообще целостная духовная деятельность индивида. Задача обучения философствованию состоит в том, чтобы четко фиксировать эти самостоятельные голоса, закреплять их особый психологический статус в диалоге с иными голосами, и – главное – актуализировать саморазвитие и углубление этих голосов в процессе философского диалога. Психологически закрепленный диалог возрастных голосов отстраняется и опредмечивается в уме учащегося в особых формах понимания и деятельности, адекватных логическим средоточиям той или другой философской культуры.

Данные методологические установки были положены в основу эксперимента «Школы диалога культур». Эксперимент имел как бы «двойной вектор». С одной стороны, – это был эксперимент, проверяющий и углубляющий возможности определенного

процесса образования. В этом плане эксперимент продиктован особым пониманием самого содержания современных форм мышления и деятельности.

С другой стороны, – это был эксперимент проверки и углубления определенной психологической концепции, причем не только в контексте возрастной и педагогической, но и в русле общей психологии, в ее общекультурных и общепhilosophических основаниях (см.: Школа диалога культур: Основы программы. Кемерово, 1992. С. 25).

Учитывая это, мы можем считать, что методологические установки, характеризующие принцип сосуществования в образовательном процессе, положенные в основу эксперимента «Школы диалога культур», вполне созвучны нашему исследованию, и могут быть использованы в качестве одного из средств обучения философствованию.

Свобода интеллектуального самовыражения

Обучение философствованию предполагает также свободу субъектов образовательного процесса. Свобода эта должна проявляться в возможности выбора. Ситуация выбора – это и есть подлинное ощущение свободы, и реализация выбора для личности – это всегда очень значимый и ответственный шаг. Понятие выбора в философии – это определение внутреннего ощущения человека, когда ему предоставляется шанс почувствовать свою значимость в делах мира, а также ощутить возможность оказывать решающее влияние на эти дела. Данное чувство, воспринимаемое личностью как безотчетное устремление, порыв, интенция, не может не вызвать спонтанного желания откликнуться. Реализация данного желания ведет к возникновению нового понятия (или семантического шифра), посредством которого глубинные смыслы мира могут быть открыты вновь. Таким образом, свобода интеллектуального самовыражения ведет к самореализации личности посредством философского творчества.

Наша позиция по этому вопросу близка концепции личности философа В.В. Налимова. «Личность – это спонтанность, – пишет он – спонтанность – это открытость вселенской потенциальности. Способность попадать в резонанс с ней» (Налимов В.В. Спонтанность сознания. М., 1989. С. 204). По нашему мнению, спонтанной является любая деятельность, значение которой мы выражаем в

созданном нами понятии, то есть в высказывании, правиле, описании или именовании. Значение того, что думает и делает «Я» определяет сам. Именно понятийная самоопределенность есть средоточие спонтанности, моей когнитивной независимости: она существует прежде всего для меня, поскольку сознаваема и познаваема только мной. Когнитивная независимость приобретает особую прозрачность, когда она независима логически и семантически. Конечно же, речь при этом идет о когнитивном характере применения, а не создания понятий.

Но каковы критерии правильного применения понятий, как отличить среди них содержательные и бессмысленные, истинные и ложные? Каково отношение понятия к его содержанию? Ответ можно связать с известным тезисом Канта об эмпирическом содержании понятий («понятия без созерцания пусты»), а также с проблемой «понимания». При всем различии спонтанности и эмпирии они являются двумя сторонами общей границы: в первом случае речь идет о применении понятий, во втором – об их значении, когерентной (семантической) и релевантной (логической) оценке в применении понятий.

«Соразвитие»

Еще одним действенным средством обучения философствованию является «соразвитие» (А.Ф. Малышевский). Осуществление «соразвития» происходит в духовно-информационном общении субъектов образовательного процесса. Духовно-информационное общение обеспечивает интенсивная циркуляция информации. Если все партнеры равно активны и равноправны, то информация имеет тенденцию не к убыванию, а к увеличению, обогащению, расширению в процессе ее циркуляции. Это обстоятельство и обеспечивает соразвитие.

В диалоге философского характера каждое сообщение рассчитано на интерпретацию его собеседником и возвращение в переломном, обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другим партнером и т.д. Речь здесь идет о едином и нерасчлененном процессе циркуляции информации, а не двукратном обмене информацией.

Таким образом, «соразвитие» происходит благодаря наличию некоего диалогического многомерного пространства, которое держится благодаря «внутреннему напряжению»,

«внутренней энергии». Это пространство выражает понятие «семиосфера», которое было предложено психологом В.П. Зинченко (см.: Зинченко В.П. Мир образования и/или Образование мира // Мир образования. 1996. №3. С. 7-15). В чем же природа напряженности семиосферы, посредством чего возможно «соразвитие»? Первым источником этой напряженности, по мнению В.П. Зинченко, является постоянно меняющееся соотношение между знанием и незнанием. Разница между знанием о знании и знанием о незнании порождает аффект неудовлетворенности или эффект недосказанности. Второй источник, по мысли В.П. Зинченко, лежит во внутренней противоречивости знаний, побуждающей либо к минимизации семиосферы, либо к обострению противоречий, доведению их до абсурда, взрыву и перестройке знания, к созданию новой парадигмы. Третий источник напряженности семиосферы – это соотношение между пониманием и непониманием. Он является постоянно действующим, так как абсолютное понимание в принципе невозможно. Непонимание, в этом смысле, всегда продуктивно. Из него вырастает культура. Психологически это понятно и оправданно, ведь между знанием и смыслом нет однозначного соответствия, которое могло бы быть заучено, отмечает В.П. Зинченко (см.: Зинченко В.П. Указ. соч. С. 12). Все эти источники напряженности семиосферы, активизирующиеся в процессе философствования, должны обеспечить реализацию принципа «соразвития». Само «соразвитие» будет выражаться в постоянном приросте знания и в конечном итоге в повышении уровня философской культуры субъектов образовательного процесса.

Все вышеизложенные принципы, являющиеся необходимыми средствами обучения философствованию, нужно представлять себе в органическом единстве. Еще раз отметим, что в сфере философствования мир детства и мир взрослости не должны искусственно разграничиваться, поскольку это есть единый мир людей, открытых для восприятия потенциальности бытия. В этом плане существующие культурные и социальные границы должны стать «прозрачными».

Диалогизм мысли

О чем бы человек ни размышлял, конечным, действительным «предметом» его мышления всегда является его собственная мысль и, далее, его образ мышления, в исходном начале, в своей

замкнутости и цельности. Мысль есть осознание несовпадения меня, действующего и мыслящего, – со мной, размышляющим о своем мышлении, о самом себе. Мышление, втягивая в свой оборот все «окружающее», всегда самоустремлено. Это есть бытие, направленное на себя, отстраненное от себя, неудовлетворенное собой. Но – здесь начинается самое существенное: это не просто рефлексия, «мысль о мысли», но именно диалог, поскольку а) исходный импульс мысли не в том, чтобы просто понять свою мысль, во всей ее цельности и системности, но – в том, чтобы преобразовать, изменить, перерешить свой образ мысли, – в непрерывном и все нарастающем споре (резервы аргументации «за» и «против» бесконечны и постоянно развиваются, уплотняются, углубляются); б) в этом отстранении от всего своего мышления (взятого в целом, когда в это мгновение включено, странным образом, и все прошлое и все будущее движение, замыкание моей мысли), в этом отстранении участвуют не просто мысль (о мысли) и мысль (как предмет мысли, ее перерешения), но, главным образом, субъект мысли, тот Я, кто мыслит, и «второй» субъект – тот «другой Я», возможность и интенцию мысли которого я ставлю под сомнение.

Философствование предполагает раздумье над понятийным воспроизведением вне-понятийного, внелогического бытия, так как именно это и есть «начало мысли». Следовательно, говоря о логике философствования, мы должны иметь в виду, что – это, по сути, логика начала всякой логики. С точки зрения данной логики философская культура – это культура «накануне культуры» или «культура впервые», которая требует своего глобального осмысления на уровне личности путем подведения под нее достаточного онтологического базиса.

В итоге мы получаем то, что нам дано, но получаем не «содержание», а, как это трактует М. Бубер, «Настоящее как силу» (см.: Бубер М. Я и Ты. М., 1993. С. 66). Это настоящее и эта сила включают в себя нераздельно три «вещи». Во-первых, всю полноту взаимности: быть принятым и быть объединенным; человек ничего не может сказать о структуре того, с чем он объединен, и это объединение вовсе не облегчает ему жизнь – оно делает жизнь тяжелее, но это тяжесть смысла. И второе: невыразимое словами подтверждение смысла. Он как бы гарантирован. Ничто не может быть отныне лишены смысла. Вопросы о смысле жизни больше нет. Но если бы он был, на него не нужно было бы отвечать. «Ты

не умеешь выявить смысл жизни и не умеешь определить его, – пишет М. Бубер, – у тебя нет для него формулы или образа, и все же: он для тебя яснее, чем восприятия твоих чувств» (там же). Что же этот смысл подразумевает? Он не может быть истолкован – это не в наших силах, но он может быть осуществлен. И третье: это смысл не некой «иной жизни», а этой нашей жизни; не некоего «потустороннего», а этого нашего мира; и, следовательно, он хочет быть подтвержденным нами в этой жизни, для этого мира. Смысл можно воспринять, но его нельзя познать; его нельзя познать, но его можно осуществить. М. Бубер пишет далее: «Гарантия смысла не хочет быть запертой во мне, она хочет через меня родиться в мир. Но как сам смысл жизни не позволяет передавать себя, не позволяет отчеканить себя в общезначимое, общедоступное знание, так и его подтверждение не может быть как обладающее силой долженствование; оно не предписано, не зафиксировано на памятной доске, установленной над головами всех людей. Подтвердить обретенный смысл каждый может лишь неповторимостью своего существа и своей жизни» (там же).

Логика парадокса

В пропедевтическом курсе философии приобщение к логике философской культуры, как правило, происходит через аксиологическую проблематику. Что есть духовные ценности личности и как они соотносятся с миром реальностей? Возможно ли их гармоничное соотношение, или же данная гармония невозможна в принципе? Эта, как и всякая другая реальная проблема, требующая применения ума, всегда и везде формулируется логически в виде неразрешимого противоречия, а иногда и парадокса. В дидактическом плане парадоксальность аксиологических постулатов, выходящих на глобальные соотношения мира и человека, объекта и субъекта, составляет, по сути, главное предметное поле философствования учащихся.

Знакомство с философией, по мысли древних, начинается с удивления. Броская внешняя форма парадокса является, с одной стороны, приглашением, а с другой – вызовом к философскому диалогу. Однако ограничиваться этим нельзя, ибо парадокс сам по себе не имеет никакой ценностной нагрузки. Постепенное вовлечение человека в круг аксиологических проблем путем апелляции к его жизненному опыту, а также путем

моделирования и обсуждения своеобразных «пограничных ситуаций» этого опыта позволяет в дальнейшем выработать оптимальные программные ориентиры обучения философствованию.

При этом необходима тесная связь преподавания основ философии с развитием, эволюцией мысли, то есть, иными словами, непременным условием преподавания философии является следование принципу историзма. С одной стороны, – это эволюция философских идей или типов философствования, которая идет параллельно процессу становления философской культуры личности; с другой стороны, – это эволюция проблем и их решений (прежде всего речь идет о проблемах аксиологического, этического, экзистенциального порядка). В данном случае историческая перспектива должна быть спроецирована на личный жизненный опыт человека и должна отражать процесс его духовного роста и становления как личности.

Воспроизведение в условиях обучения некоторых ситуаций, наиболее характерных для философского «открытия» будет, безусловно, полезно, так как позволит наиболее эффективно решать задачи формирования творческого мышления. При этом нужно помнить, что взаимопонимание людей различных исторических эпох, различных культур мышления достигается не за счет приведения различных «логик», различных смыслов всеобщности к единому знаменателю, но за счет своеобразного «парадокса» общения (диалога «взаимообоснования», «взаимоперехода») этих различных «логик», различных форм всеобщности. Такое общение всегда составляет средоточие философского размышления, дает суть того философствования, что насущно не только для мышления философа, но составляет смысл самого феномена мысли. «Философия, – пишет В.С. Библер, – это драма с все большим числом действующих лиц, и бесконечная уникальность каждого философа раскрывается и имеет философский смысл только в одновременности и во взаимоположении философских систем, идей, откровений. Философия живет в сопряжении и одновременном взаимопорождении различных форм бесконечно-возможного бытия и разных форм его понимания» (Библер В.С. Указ. соч. С. 284).

Философские исповеди

Это может (и должно) находить воплощение в творческих эссе учащихся на темы: «Мое постижение философии», «Мой

мир», «Моя Вселенная» и т.д. В данных работах учащиеся определяют себя через философию, делая акцент на практической значимости философского мировидения. Данные работы являются проверкой способности человека к саморефлексии и могут служить апологией деятельности педагога. Важно, чтобы в этих работах ученики подвели итог своему философскому поиску и наметили перспективы своего дальнейшего духовного роста. По жанру данные работы близки философской исповеди. Например, в них могут быть представлены пути обретения смысла посредством решения одной или нескольких экзистенциальных проблем. Для современных школьников наиболее значимыми проблемами являются проблемы смысла жизни, страха смерти, влюбленности, веры в Бога.

Решая данные проблемы, учащиеся, как правило, воспроизводят (естественно, на том уровне, который дает им больше творческой свободы) структуру привычного им метода постижения сути проблемы. Насколько последовательны будут учащиеся на своем исследовательском пути, настолько учитель может оценить «технология» их философствования со всеми предполагаемыми нюансами: способом аргументации, построением суждений и умозаключений, попытками анализа и синтеза и т.д. Это первый критерий оценки. Вторым критерием оценки будет уровень практической рефлексии учеников. Подключение индивидуального опыта, его трансформация и, в конечном итоге, постижение смысла через действие. На данном уровне, следовательно, подлежит оценке практическое преломление интеллектуального поиска учащихся; не только обретение ими личностной позиции, но и возможность действия как личности.

Конечно же, жизненный опыт школьников (да и студентов) не велик, и это обуславливает стремление компенсировать данный недостаток использованием стереотипа, «шаблона». Однако для нас важен путь, метод духовной работы учащихся – это путь научения разумному мышлению и поведению, который в дальнейшем поможет им воспользоваться навыками разумности для построения своей взрослой жизни, для общения с другими людьми, для сохранения своей индивидуальности в любом коллективе.

Культурная преемственность

Итак, на основе всего сказанного выше, можно вывести главную методологическую установку организации философствования,

суть которой в следующем: философская пропедевтика – это не некая наукообразная конструкция, но инструмент размышления о мире и ориентации в нем. В этом плане философия есть метод самореализации личности в контексте бытия философских понятий и идей, а также «логик» исторических культур.

Культурные ценности, которые создавались и осмысливались человечеством в течение тысячелетий, в образовательном процессе должны быть переданы и усвоены в течение очень короткого времени. Поэтому одна из задач философской пропедевтики должна состоять в том, чтобы обеспечить каждому человеку минимум доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения необходимых ему культурных ценностей. При этом под доступностью в данном случае никоим образом не следует понимать упрощенность изложения.

Культурная преемственность не осуществляется автоматически. Чтобы она происходила успешно, нужны усилия, нужна организация последовательной и внутренне согласованной системы образования. Необходимо в этом контексте и осознание различий между типами целей образования – целями-ориентирами, с одной стороны, и целями-результатами, с другой. Цели-ориентиры представляют собой идеалы образования. Они задают масштаб и направленность образовательного процесса и в этом плане едва ли воплотимы в жизнь полностью. А вот цели-результаты – это те конкретные показатели, которых следует добиваться в результате обучения. Если цели-результаты образования конкретны и измеримы, то цели-ориентиры гораздо более расплывчаты и имеют преимущественно качественный, содержательный, можно даже сказать философско-мировоззренческий характер. Более того, чем масштабнее и гуманистичнее цели-ориентиры, тем расплывчатей прогноз о результатах; чем более точных результатов собираются добиться, тем менее масштабные и гуманистичные цели-ориентиры можно ставить.

К фундаментальным основаниям развития философской культуры учащихся можно с уверенностью отнести творческий характер развития, наиболее демонстративно проявляющийся, например, в порождении ими не только «культурных знаков», наделенных формальными, отражательными признаками, но и символов, т.е. знаков с двойным смыслом («внешним» и «внутренним»). И те, и другие – суть, элементы языка. В этом смысле, уже младенца можно считать несомненным творцом

культуры. По мысли П.А. Флоренского, «секрет творчества – в сохранении юности; секрет гениальности – в сохранении детства, детской интуиции на всю жизнь. Эта интуиция и дает гению объективное восприятие мира, не центростремительное, а своего рода обратную перспективу мира. И поэтому оно целостно и реально. Иллюзорное, как бы блестяще и ярко оно ни было, никогда не может быть названо гениальным. Ибо суть гениальности мировосприятия – проникновение в глубь вещей, а суть иллюзорного – в закрытии от себя реальности» (Флоренский П.А. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т.2: У водоразделов мысли. С. 61).

Ни учащийся, ни преподаватель не могут дважды совершенно одинаково осуществить одну и ту же мыслительную деятельность, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна подобно отпечаткам пальцев у разных людей. Нет или, во всяком случае, не должно быть прямого пути от идеи к инструменту и обратно. Этот путь должен быть опосредован культурным символом, концентрирующим, совмещающим в себе и вещь и идею. «Если же при всей чрезвычайной сложности окажется возможным найти прямой ход от идеи к вещи, то становятся ущербными и идеи и вещи», – отмечает А.Ф. Малышевский. (Малышевский А.Ф. Образование: поиск иных смыслов // Физкультура в школе. 1996. №1. С. 9).

Если принять такую точку зрения, то возникает сложнейшая проблема, что же может играть роль связующего звена между идеей и вещью? Самый простой ответ мог бы состоять в том, что такую роль должен играть целостный, а не расчлененный, пусть хотя бы самыми совершенными и добротными научными средствами, человек. Тогда и его сознание, понимаемое не как интроспективный отблеск реальности, а как осознанное бытие будет в состоянии выполнить свою опосредующую роль.

Преобразование целей-ориентиров образования в образовательные доминанты с обязательной необходимостью требует признание наличия у «образовывающегося» человека, как уже говорилось неоднократно, своей топологии пути, как, своего рода, топологии семантического текста культуры и, в этой связи, того факта, что духовность не изобретается. Каждый человек черпает ее, через ассоциированность в нем исторического опыта («запечатленность» опыта), из глубин своего сознания. Именно поэтому, духовность никогда не дается нам в виде некоторой

окончательной формулы. Она должна непрерывно реинтернироваться в контексте проблем настоящего.

Речь, следовательно, идет о выстраивании индивидуального образовательного пути человека, его смысложизненной траектории. Она фиксируется возрастными и социокультурными особенностями, в контексте предсуществования еще не раскрытого слова, проявляющего себя только вовремя и кстати. В том смысле, что текст культуры – семантический текст один на всех; все его читатели-слагатели и каждый вправе выбрать свой путь к новой гармонии во всеоружии старых средств.

§2. Философствование как исследование

В педагогике существует проблема, формулируемая обыкновенно как проблема «применения знаний в жизни, в практике». Оказывается, что выпускник школы становится в тупик перед задачей, возникшей перед ним вне стен школы, не умея «применить» знание.

Отсюда легко возникает представление, будто в составе человеческих способностей имеется (или должна иметься) особая способность каким-то образом соотносить знание и его предмет, то есть реальность, данную в созерцании. Это значит, что имеется (или должна иметься) особого рода деятельность соотношения знания и предмета как двух разных, отличных от самого человека, «предметов», одним из которых оказывается знание, заключенное в общих формулах, наставлениях и положениях, а другим – чувственно данная, то есть никак не формализованная путаница явлений. Если так, то должны, по-видимому, существовать известные правила такого соотношения, которые можно отыскать и сформулировать, а также типичные ошибки, которые можно перечислить и расклассифицировать, чтобы заранее от них предостеречь. В дидактике часто и пытаются решить проблему умения «применять знания в жизни» путем создания такого рода системы правил и предостережений. В результате такая система правил и предостережений становится настолько громоздкой, что начинает скорее мешать, чем помогать делу, превращаясь в дополнительный источник ошибок и срывов.

Между тем есть серьезный резон полагать, что сама проблема, которую таким образом пытаются решить, возникает лишь потому,

что «знание» задано человеку в неадекватной форме, или, иными словами, представляет собой не действительное знание, а всего на всего похожий на его суррогат. По мысли философа Э.В. Ильенкова, знание в точном смысле этого слова есть всегда знание *предмета*. Определенного предмета, ибо невозможно знать «вообще», не зная определенной *системы* явлений (Ильенков Э.В. Философия и культура. М.,1991. С. 381).

Но ведь в таком случае сама фраза о трудностях «применения» знания к предмету оказывается парадоксальной. Знать предмет – и «применять» это знание (знание предмета) к предмету? В лучшем случае это лишь неточный, путанный выражения какой-то иной, скрывающейся за ним, ситуации. При этом ситуации достаточно типичной. Эта ситуация становится возможной лишь в одном единственном случае – если вместо знания предмета усвоено знание чего-то иного. И этим «иным» может быть лишь система фраз о предмете, усвоенная безотносительно к последнему или в мнимой, непрочной и легко рвущейся связи с ним.

Методологический порочный круг

Действительное решение проблемы «соотнесения» знания с предметом может заключаться, по-видимому, единственно в том, чтобы с самого начала предвидеть и устранить самую возможность ее возникновения, ибо, если уж она возникла, то как заведомо неразрешимая. Это значит необходимо организовать процесс усвоения знания предмета в самом точном и прямом смысле этого слова.

Например, в школе, зачастую, вместо предмета человеку предъявляется вовсе не предмет, который он вынужден был бы сравнивать и сопоставлять с совместно задаваемыми ему формулами, а нечто совсем иное, лишь внешне на него похожее. Что именно? Искусственно и заранее подобранные «наглядные примеры», иллюстрирующие (т.е. подтверждающие) справедливость выставленных утверждений, словесно оформленных высказываний. Иными словами, вместо реального предмета ученику предъявляется искусственно выделенный фрагмент предметной действительности, в точности соответствующий его словесному описанию, то есть образный эквивалент заданной абстракции.

В результате и воспитывается известная установка психики, суть которой в том, что внимание ученика с самого начала

ориентируется на активное отыскивание таких чувственно воспринимаемых явлений, которые в точности согласуются с их собственным описанием, – на выделение тех «признаков» предмета, которые уже получили свое однозначное выражение в словесных формулах, в «непротиворечивой системе высказываний». Именно таким путем и формируется особый тип психики, для которого не слово (язык) становится средством освоения окружающего мира, а, как раз наоборот, окружающий мир обретает значение внешнего средства подтверждения и закрепления словесных формул. Последние и оказываются тут подлинным предметом освоения.

Например, любое «наглядное пособие» (или реальная вещь окружающего мира, используемая в функции «наглядного пособия») создает лишь иллюзию конкретности знания, конкретности понимания, оно в лучшем случае облегчает человеку знание формул, понимание формул, то есть абстрактных схем, ибо выступает тут именно как частный пример «истины», заключение о самодостаточности абстрактных схем, неизбежно дополняемое представлением о том, что единичный чувственно воспринимаемый предмет (случай, ситуация) – это всего-навсего более или менее случайный «пример», то есть более или менее случайное «воплощение» абстрактно-общего правила.

Естественно, что между «общим правилом», усвоенным в словесной форме, и специально подобранным (или сделанным), подтверждающим его примером не может и не должно возникать никакого полемического отношения. Всякое несогласие, всякое несоответствие между тем и другим может иметь тут лишь одну причину – неправильность словесного выражения, неправильность в употреблении слов. Если же слова употреблены правильно, то «общее правило» и «единичный случай» тут в точности накладываются друг на друга. По содержанию между ними никакой разницы нет – это одна и та же формула, только один раз представленная «наглядно», а другой раз – «ненаглядно», то есть как смысл знаков-слов.

Естественно, что при таком искусственном отношении между общей формулой и «частным случаем» задача соотнесения их между собой не требует (и потому не воспитывает) способности воображения – способности строить образ из массы «впечатлений», неорганизованных ощущений. Эта способность тут просто не требуется, ибо образ вещи предъясняется готовым, в виде

символа, а вся задача сводится лишь к его выражению в словах. Ведь «наглядное пособие» – это и есть символ вещи, а не вещь, его создал независимо от деятельности ученика либо художник, изготовивший его в строгом согласии со словесной инструкцией, либо педагог, задавший ему этот образ в словесной форме.

И в том и в другом случае под видом предмета, как реальности, существующей вне, до и совершенно независимо от деятельности сознания, ученику предъявляется заранее организованный словами образ, и ученику остается лишь одно – обратный перевод этого образа в словесную форму. Ученик думает, что он описывает предмет, а на самом деле воспроизводит «отчужденную» – наглядно воплощенную – словесную форму, в согласии с которой создан (не им) предъявленный ему символ. Воспроизводить уже готовые – уже получившие гражданство в языке – образы ученик таким путем научается. Производить образ – нет, ибо с необработанным еще словами предметом – с «сырым материалом» образа – он вообще тут не сталкивается. Это делали за него и до него педагог или художник.

Путь от символа к его словесному выражению – такая дидактика еще может сработать. Однако решающий участок пути познания – от предмета к образу (и обратно – от образа к предмету) – тут так и остается за пределами деятельности самого ученика. Задача соотнесения образа с предметом перед ним, как правило, в школе вообще не встает – вместо предмета ему всегда предлагается символ, выдаваемый за предмет. Естественно, что при этом не возникает и не развивается и соответствующая способность, так как никакой деятельности с предметом при этом не совершается. С чем ученик действительно «действует» – так это с образом, вынесенным за пределы его головы, с овеществленным представлением, то есть символом.

Предмет же сам по себе – еще не превращенный чужой деятельностью в образ (или в «схематизм», если воспользоваться языком Канта) – для него остался за порогом класса, за пределами «учебного предмета». С ним он сталкивается лишь во внеурочное время и говорит о нем не на «языке науки», а на обыденном, бытовом языке, оформляя в нем свои, стихийно складывающиеся представления, свой личностный опыт.

Здесь, по-видимому, и намечается та щель между миром научных знаний и миром представлений, обретаемых в житейском опыте, которая нередко превращается потом в

расхождение знаний и убеждений.

В этом расхождении не следует видеть проявление лицемерия, двоедушия или подобного им морального дефекта, просто учащийся не умеет связать эти две «разные» сферы знания друг с другом. Убеждение – это ведь тоже знание, но обретенное самостоятельно, как вывод из собственного опыта, в то время как знание, усваиваемое ему внушается как готовое абстрактное правило, которому он обязан, должен, вынужден подчинять свои действия внутри строго определенных условий учебных задач, чтобы добиться решения этих задач, часто вовсе ему не интересных. Задач, с которыми он за порогом школы вообще не сталкивается (ему обещают, что столкнется с ними позже, но это далеко не всегда помогает).

Так и получается, что на занятиях учащийся имеет дело с символами действительности и выражающими их словесными формулами, а с предметом – вне уроков, вне школы. В результате он и не учится находить мост между этими двумя очень непохожими друг на друга мирами, сферами своей жизнедеятельности, теряется, сталкиваясь с еще «научно непрепарированной действительностью» (Э.В. Ильенков).

Выход из порочного круга

Однако философия подсказывает дидактике иной радикальный принцип определения предметного поля учебной дисциплины, который и следует поставить во главу угла. Речь идет об организации особой формы мыследеятельности, направленной непосредственно на предмет. Мыследеятельности, работающей с самим предметом, а не с его образом. Ибо только в ходе этой мыследеятельности впервые и возникает образ, то есть наглядное представление предмета, а не «схемы», априори заданной словесной инструкцией, «правилом».

Представим себе, что какой-то индивид производит мыслительную деятельность, заданную его целями (или задачей), средствами и знаниями, и предположим, что по тем или иным причинам она ему не удастся, то есть либо он получает не тот продукт, который хотел, либо не может найти нужный материал, либо вообще не может осуществить необходимые мыслительные операции. В каждом из этих случаев он ставит перед собой (или перед другими) вопрос, почему у него что-то не получилось и что нужно сделать, чтобы все-таки получить то, что он хочет. Но откуда и как можно получить ответ на этот вопрос? Самым простым будет

случай, когда он сам (или кто-то другой) уже осуществляли мыследеятельность, направленную на достижение подобной цели в сходных условиях, и, следовательно, уже есть образцы подобной мыследеятельности. Тогда ответ будет простым описанием соответствующих элементов, отношений и связей этой мыследеятельности, лишь переведенным в форму указания или предписания к построению ее копии.

Более сложным будет случай, когда мыслительная деятельность, которую нужно осуществить в связи с поставленными целями и данными условиями, еще никогда никем не осуществлялась и, следовательно, нет образцов ее, которые могли бы быть описаны в методических положениях. Но ответ все равно должен быть выдан, и он создается, теперь уже не просто как описание уже совершенной ранее мыследеятельности, а как проект или план предполагаемой мыследеятельности. Но сколь бы новой и отличной от всех прежних ни была проектируемая мыследеятельность, сам проект или план ее может быть выработан на основе анализа и осознания уже выполненных раньше мыслительных операций и их продуктов.

Чтобы получить подобное описание уже произведенных мыслительных операций, рассматриваемый нами индивид, должен выйти из своей прежней позиции и перейти в новую позицию – внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным мыслительным операциям, так и по отношению к будущей, проектируемой мыследеятельности. Это будет то, что называется «рефлексивным выходом» (Г.П. Щедровицкий); новая позиция индивида, характеризующаяся относительно его прежней позиции будет называться «рефлексивной позицией», а знания, вырабатываемые в ней, будут «рефлексивными знаниями», поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции.

Рассматривая отношения между прежними мыслительными операциями (или вновь проектируемой мыследеятельностью) и мыслительными операциями индивида в рефлексивной позиции, мы можем заметить, что, по словам философа Г.П. Щедровицкого, последние как бы поглощают первые (в том числе и те, которые еще только должны быть произведены); прежние мыслительные операции выступают для нее в качестве материала анализа, а будущая мыследеятельность – в качестве проектируемого объекта (см.: Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 491).

Рефлексивные знания

Отношение рефлексивного поглощения, выступающее как статистический эквивалент рефлексивного выхода, позволяет нам отказаться от принципа «изолированного всеобщего индивида» и рассматривать рефлексивное отношение непосредственно как «*вид кооперации*» (Щедровицкий Г.П.) между разными индивидами и, соответственно, как вид кооперации между разными процессами мыследеятельности. Теперь суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит «из себя» и «за себя», а в том, что развивается мыследеятельность, создавая все более сложные кооперативные структуры, основанные на принципе рефлексивного поглощения. Вместе с тем мы получаем возможность даже собственно рефлексивный выход отдельного изолированного индивида рассматривать тем же самым способом как образование рефлексивной кооперации между двумя «позициями» или «местами».

Но для того, чтобы две мыследеятельности – рефлектируемая и рефлектирующая – могли вступить в кооперации друг с другом как равноправные, нужно, чтобы между ними установились те или иные собственно кооперативные связи и были представлены организованные в соответствии с этим материалы. Например, это могут быть методические связи, заключающиеся в передаче продуктов одной мыследеятельности в качестве исходного материала или средств в другую мыследеятельность; это могут быть собственно теоретические, идеальные связи объединения и интеграции средств мыслительной деятельности, объектов, знаний и т.п.; какая именно из этих связей будет установлена – в данном контексте это для нас не важно, но важно то, что какая-то из этих связей должна возникнуть, ибо без этого невозможна никакая кооперация. И это требование сразу создает массу затруднений, а по сути дела даже парадоксальную ситуацию.

В самом общем виде суть этого парадокса состоит в том, что рефлексивный выход (или, что то же самое, отношение рефлексивного поглощения) превращает исходную мыследеятельность даже не в объект, а просто в *материал* для рефлексивной мыследеятельности. Рефлектируемая и рефлектирующая мыслительные операции не равноправны, они лежат на разных уровнях иерархии, у них разные объекты, разные средства деятельности, они обслуживаются разными по

своему типу знаниями, и в силу всех этих различий между рефлектируемым и рефлектирующим мыслительными операциями не может быть никакого взаимопонимания и никакой истинной коммуникации.

Действительно, представим себе, что индивид, находящийся во внешней позиции, описывает то, что происходит перед ним, в том числе различные элементы мыследеятельности первого индивида – его объекты, действия, средства, цели и т.п., все их обозначает соответствующими словами, а затем передает свое описание, находясь в диалоге с первым индивидом. Диалог прорывает границу между рефлектирующей и рефлектируемой состояниями мысли; созданные во второй рефлектирующей мыследеятельности они оказываются теперь элементами первой, рефлектируемой. Первый индивид получает некую информацию, он должен ее понять и использовать «содержащиеся» в ней знания в своей мыследеятельности. Но понять – это значит, прежде всего, восстановить смысл, выделить зафиксированные в нем объекты и «взять» их в таком ракурсе и в таких отношениях, в каких их брал второй индивид.

Нетрудно заметить, что в заданных системой образования условиях, это невозможно или, во всяком случае, очень трудно: первый индивид осуществляет иную мыслительную деятельность, нежели второй, имеет иную картину всей ситуации и по иному представляет себе все эти элементы; более того, они и реально являются для него иными, нежели для второго индивида, а поэтому все слова и все выражения, полученного им информации он будет (и должен) понимать иначе, нежели их понимает второй, – с иным смыслом и иным содержанием.

Единственная возможность для первого индивида точно и адекватно понять смысл, заложенный в информации, поступившей от второго индивида, – это встать на его «точку зрения», принять его позицию. Но это будет уже совершенно искусственная трансформация, нарушающая естественные и необходимые условия сложившейся ситуации общения: в обычных условиях образовательной среды переход первого индивида на позиции второго будет означать отказ его от своей собственной позиции. Кооперация как таковая опять не получится.

Возникает вопрос: а нет ли такого пути и способа понимания, который позволил бы первому индивиду восстановить

подлинный смысл, заложенный в информации, поступившей от второго, и при этом сохранить свою собственную мыслительную позицию и свою собственную точку зрения. Этот вопрос тем более оправдан, что в практике общения мы бесспорно сталкиваемся с такими случаями и теперь важно найти для них теоретическую модель.

Такой путь и способ понимания возможен и встречается только в тех случаях, когда первый индивид обладает совершенно особыми и специфическими средствами понимания, позволяющими ему объединять обе позиции и обе точки зрения, «видеть» и знать то, что «видит» и знает второй, и одновременно с этим то, что должен «видеть» и знать он сам; в простейших случаях первый индивид должен иметь такое представление о ситуации и всех ее объектах, которое «механически» соединяет представление первого и второго, но вместе с тем дает возможность разделить их. Всегда в распоряжении индивида должны быть специальные средства и комплексные представления, вырабатываемые с целью объединения разных «точек зрения» и разных мыслительных позиций. А до тех пор, пока таких средств и такого представления нет, первый индивид всегда стоит перед дилеммой: он должен отказаться либо от знаний и представлений, передаваемых ему вторым, рефлектирующим индивидом, либо от своей собственной мыслительной позиции и обусловленных ею представлений.

Таким образом, рефлексия, описанная нами как рефлексивный выход или рефлексивное поглощение, оказывается чисто негативной, чисто критической и разрушительной связью; чтобы стать положительным творческим механизмом, она должна дополнить себя какой-то конструктивной процедурой, порождающей условия и средства, необходимые для объединения рефлектируемой и рефлектирующей мыслительных операций в рамках подлинной кооперации.

Процедуры рефлексивной мыследеятельности

Данной конструктивной процедурой, на наш взгляд, должен стать грамотно организованный процесс философствования. Попытаемся представить логическую структуру мыследеятельности учащихся в динамике решения ими той или иной философской проблемы. Согласно Г.П. Щедровицкому, основная схема мыследеятельности в любой области знания содержит три

относительно автономных уровня:

- 1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мышледействования (*мД*);
- 2) пояс полифонической, полипарадигматической мысли-коммуникации, выражающейся и закрепляющейся прежде всего в словесных текстах (*М-К*);
- 3) пояс «чистого» мышления, развертывающийся в невербальных знаковых системах (*М*) (см.: Щедровицкий Г.П. Указ. соч. С. 281).

Учащиеся, собранные, например, в одной рабочей ситуации урока, представляют разные формы субъектного опыта, разные экзистенции, разные формы мышления. Выше мы выделили четыре «экспертных» группы с различным способом философствования, сориентированные на «постижение формы» (1), «постижение экзистенции» (2), «постижение смысла» (3) и «поиск истинной коммуникации» (4). Таким образом, в процессе философствования создается сложное смешение фрагментов различных систем мышледеятельности. Даже если перед учащимися будет поставлена задача стремиться к взаимосогласованию и общности их интеллектуальной работы, достичь этого будет просто невозможно без предварительной «подстройки» их систем мышледеятельности друг к другу. Данная «подстройка» произойдет только тогда, когда учащимся будет предоставлена возможность в ситуациях противоречия, разрывов и конфликтов, к которым с неизбежностью их приведет коллективная мышледеятельность, выходить в рефлексивные позиции, чтобы разобраться в том, что же происходит между ними. При этом первоначально нужно использовать хотя и весьма слабые, но, тем не менее, всегда существующие, естественно сложившиеся способности к рефлексии и анализу. Преподаватель при этом обязательно должен предоставить возможность учащимся зафиксировать результаты рефлексии (устно или письменно).

Таким образом, происходит организованная преподавателем разборка этого смешения коллективной мышледеятельности на любые возможные в этих условиях фрагменты и элементы прежних предметных и не предметных структур, привнесенных участниками ситуации из своей прошлой жизни в мышледеятельности. Разбирается всегда только то, что уже было раньше, и в процессе этой разборки на столкновениях и несоответствиях элементов друг другу познается

мыследеятельность и возможно даже решается та или иная философская проблема. Идет процесс, который Гегель называл распределением.

В психологическом плане этот процесс у каждого индивида происходит тем быстрее и интенсивнее, чем больше этот индивид стремится к общей работе с другими и чем острее осознает, что причина всех противоречий и затруднений лежит прежде всего внутри него самого, в формах организации его индивидуального сознания, в приверженности к тому или иному типу и способу философствования. Однако суть и подлинное содержание этого процесса совсем не в психологической сфере индивидов, а в формах организации и в процессах освоенной ими мыследеятельности.

В целях оптимизации процесса все системы индивидуальной мыследеятельности должны быть преобразованы и перестроены таким образом, чтобы в результате удалось организовать из них эффективную коллективную мыследеятельность. Но этот процесс отнюдь не сразу, а очень медленно и постепенно пробивает себе дорогу сквозь стихию неорганизованных взаимодействий различных систем мыследеятельности.

Итак, после того как учащиеся по ходу обсуждения проблемы входят в рефлексивные позиции (1.2; 1.3; 2.1; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3), начинается сдвигка всей совокупной мыследеятельности коллектива по «рефлексивным вертикалям» и одновременно – создание новых рефлексивных форм мысли-коммуникации, ориентированных на выявление и фиксацию причин и источников противоречий, конфликтов и разрывов в мыследеятельности. На уровне мысли-коммуникации вся эта работа оформляется как ситуационный анализ, целеопределение и ситуативная проблематизация философствования в свете аспектов исследуемой философской проблемы.

Для того чтобы начать сознательно и целенаправленно строить оптимальную систему коллективной мыследеятельности и перестраивать, исходя из интересов целого, ее отдельные составляющие, надо иметь «техническое представление» мыследеятельности, зафиксировать ее структуру, социальную и культурную организацию, процедуры и операции коллективно-группового мыследействования и чистого мышления, средства и методы работы и т.п., то есть представить мыследеятельность в виде структурного объекта действия коллектива. А это, в свою

очередь, можно сделать только посредством «чистого» мышления.

Начинается новая рефлексивная сдвигка по вертикалям всей совокупной мыследеятельности – теперь уже из уровня мысли-коммуникации на уровень «чистого» мышления. Учащиеся ищут новые схематизмы, новые знаковые формы для того, чтобы представить уже в объективно ориентированной форме ситуацию коллективной мыследеятельности. Сначала не очень понятно – игровую или социокультурную; в действительности «чистого» мышления различие между ними на первых порах стирается, и, чтобы удержать его, нужна специальная «техника» понимания. Как только появляются первые смысловые схемы для фиксации и представления результатов философствования (1.4; 2.4; 3.4), ситуационный анализ переходит в анализ философствования.

Вместе с тем появляется характерная для методологического мышления возможность двойной работы со схемами – объектно-онтологической и организационно-деятельностной. Плоскости листа ученической тетради и классной доски, возможно, станет уже не достаточно, чтобы в действительности «чистого» мышления зафиксировать и изобразить это многообразие способов работы с одной мыслительной схемой философствования. Тогда придется вводить многомерную пространственную форму для разделения и организации разных аспектов одного процесса «чистого» мышления.

Попытки собственно мыслительного анализа и представления мыследеятельности учащихся заставят вводить все новые и новые планы представления мыследеятельности и размещать их в разных плоскостях пространственно организованной структуры «чистого» мышления. Таким образом, выйдя в действительность «чистой» мысли о мыследеятельности, учащиеся и преподаватель начинают проектировать и программировать свою будущую мыследеятельность, изменять и трансформировать самих себя как мыслящих, философствующих субъектов. Двигаясь в различных плоскостях пространственно организованных представлений о мыследеятельности, они определяют различные аспекты и планы своей мыследеятельности и соотносят их друг с другом, выбирая допустимые и эффективные в данных условиях комбинации.

Вся эта работа осуществляется в распредмеченных формах «чистого» мышления – ситуационных, типологических, структурно-функциональных и т.п. – и принадлежит сфере собственно методологического мышления, развивающегося в своем

формальном содержании над предметами и проходящего как бы сквозь них. В условиях учебного процесса его субъекты осваивают, с одной стороны, уже существующие средства методологического мышления, а с другой – создают новые его средства, во всяком случае, демонстрируют те лакуны, для которых эти средства необходимо создавать.

Однако в учебном процессе дело не заканчивается этим. Все программы мыследеятельности, созданные в поясе «чистого» распределенного мышления, все вновь спроектированные структуры мысли-коммуникации и коллективно-группового мыследействия должны быть тут же реализованы. Субъекты образовательного процесса как бы «примеряют» их в своей коллективной работе, решая ту или иную философскую проблему, и начинают создавать новый практический опыт коллективно-группового мыследействия. Благодаря этому проекты и программы новых комплексных систем мыследеятельности получают практическую проверку (в условиях коллективного философствования, полилога) на надежность и устойчивость. Структуры, оправдавшие себя, закрепляются в виде образцов, а не оправдавшие – либо отбрасываются, либо же распределяются и развиваются дальше в тех же самых рефлексивных циклах на последующих занятиях.

Таким образом, процесс философствования оказывается не просто еще одной частной формой организации чистого методологического мышления и мысли-коммуникации, а всегда обновляющейся формой организации мыследеятельности в целом, органически связывающей «чистое» мышление, мысли-коммуникации и коллективно-групповое мыследействие в структуре такого рода, которая обеспечивает постоянное и непрерывное развитие систем мыследеятельности, а вместе с тем изменение и трансформацию всего, используемого в учебном процессе антропологического и социокультурного материала.

Методологическое мышление

Философствование, протекающее в подобных формах, может распространяться на любую, даже самую сложную философскую проблематику. При этом предмет философствования, конечно, будет лишь проигрываемым предметом, слабо нормированным, пластичным и лабильным. Но это как раз и есть то, ради чего мы

обращаемся к самой философской проблематике, добиваясь развития рефлексивных способностей учащихся.

Мы отдаем себе отчет в том, что любой метод по форме своего бытия носит субъективный характер, но по содержанию он всегда объективен, ибо представлен на основе анализа культурного опыта и непосредственного восприятия. Бытие метода есть бытие культуры. Важно, чтобы форма этой бытийности всегда оставалась актуальной, предметной. Иначе метод будет не востребован. Актуальность метода проявляется в детальном воспроизведении ситуации, когда стало возможно живое созерцание смысла. Если данная ситуация или акт воспроизводится, следовательно можно говорить об истинности метода.

Кроме того, нужно помнить, что знания обладают свойством оборачиваемости, то есть знания из функции теории предмета превращаются в функцию метода познания этого предмета и наоборот. Данная оборачиваемость обусловлена тем, что любая теория требует цепочки доказательств, то есть метода, а метод можно построить только на базе определенных предельных понятий, то есть теорий. Без доказательства онтологического статуса предельных понятий невозможно описывать и анализировать свойства предмета, но данное доказательство рождается посредством деятельного поиска, представленного как метод познания, и только его постоянное повторение делает предельные понятия актуальными, то есть они становятся зримыми в предмете, обретают в нем жизнь и, тем самым, проявляют свою бытийность.

Таким образом, любая методология имеет своей целью не только реконструкцию реальных закономерностей, действующих в конкретном исследовании, но и разработку механизмов, которые позволили бы наиболее оптимально управлять этим исследованием.

Любой метод обречен на несостоятельность, если оказывается, что он в своей теоретической основе ограничивается лишь анализом. Только при органическом синтезе всех элементов системы мы восходим к «конкретности второго порядка» (Гегель). Рассмотренные выше процедуры рефлексивной мыследеятельности в процессе философствования, реализуется посредством словесно-логического способа обучения. В этом плане учебный процесс призван преобразовать сознание, то есть реализовать сущность разума – видеть и разрешать противоречия, а, следовательно, развивать способность суждения. Эту задачу можно решить при условии

познания мира на основе органического единства законов формальной логики, диалектической логики и теории познания.

Гегель, устанавливая взаимосвязь, между аристотелевой формальной логикой и диалектической, высказал весьма ценную в дидактическом плане мысль: понятие надо вывести, а не произвольно или механически взять, не рассказывая, не уверяя, не доказывая (см.: Гегель. Энциклопедия философских наук. Том 1: Наука логики. М., 1974, С. 342). Данная мысль полностью подходит для характеристики рассматриваемого нами процесса философствования.

Найти и разрешить противоречие, а, следовательно, вывести новое понятие – в этом заключается главная идея методологического подхода к изучению любой дисциплины. И если мы хотим преобразовать сознание, то в первую очередь надо знать его сущность, которая, на наш взгляд, проявляется в работе с противоречиями. Обретая разум, человек приобретает вместе с ним не только новые возможности, но и новые трудности. С одной стороны, он получает уникальную возможность предвидеть результаты собственных действий, возможность создавать и использовать огромные массивы информации. С другой – эта информация раскрывает перед человеком сложную противоречивость окружающего мира, понимание которой приводит его в плен принципиальной многовариантности и многокритериальности способов разрешения противоречий. А значит, на наш взгляд, и сам учебный процесс следует рассматривать в ракурсе диалектического единства его содержания и формы.

Во время движения сознания от этапа к этапу совершается перемена в точке зрения и в содержании мысли. Решающие моменты, озарения, всегда совпадают с внезапной перестройкой материала, с которым имеет дело сознание. Так как каждая сторона системы, которую мы перестраиваем, может быть источником решения, то чем больше разных сторон мы в состоянии охватить одним взглядом сразу, тем быстрее мы найдем решение.

Психология мышледеятельности

Началом всякого мышления является какое-то затруднение, смущение или сомнение. Мышление, по словам философа и педагога Д. Дьюи, не является «случаем самовозгарания», а значит, оно не может возникнуть на почве так называемых «общих принципов». Есть нечто специфическое, что производит и вызывает его.

«Общее внушение ребенку (или взрослому) подумать, независимо от существования в его личном опыте затруднения, смущающего его и выводящего из равновесия, является настолько же бесплодным советом, как совет поднять себя за уши от сапог» (Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997. С. 21).

Факты, находящиеся налицо, не могут заменить решения; они могут только его внушить. Что же является источником мысли? Очевидно, прошлый опыт и прежние знания. Если человек имеет некоторое знакомство с подобными положениями, если он раньше имел дело с материалом подобного же сорта, возможно, что у него возникнут мысли более или менее подходящие и целесообразные. Но если не было в известной степени аналогичного опыта, который может быть теперь воспроизведен фантазией, сомнение так и останется сомнением. То же самое относится к усвоению философского знания в процессе философствования.

Самый легкий путь из затруднения – это принять любую мысль, которая кажется правдоподобной и таким образом покончить с состоянием умственной неловкости. Но рефлексивное мышление – всегда мышление беспокойное, так как включает в себе нарушение инерции, склонной принимать мысль по ее внешнему достоинству. Развивать рефлексивное мышление значит вводить личность в состояние умственного беспокойства и тревоги. Рефлексивное мышление, таким образом, означает приостановку суждения на время дальнейшего исследования; а приостановка может быть несколько мучительной.

Но развивая рефлексивное мышление в процессе философствования, мы создаем *необходимые условия* для адекватного функционирования представлений индивида о себе и о окружающем мире. Нельзя не согласиться с мыслью Д. Дьюи о том, что «для деятельности представления, в принципе, нет разницы между способностью ртутной колонки предвещать дождь и способностью внутренностей животного или полета птиц предсказывать успехи войны. С точки зрения просто предсказания рассыпанная соль настолько же предвещает несчастье, как укус москита – малярию» (указ. соч. С. 29). «Только систематическое регулирование условий, при которых производятся наблюдения, – пишет далее Д. Дьюи, – и строгая дисциплина в отношении привычки к принятым представлениям могут доставить уверенность, что одного рода мнения ложны, а другого правильны. Замена привычки к

суеверным заключениям научными выводами не была вызвана изменением в остроте чувств и естественной работой функций представления. Это явилось результатом регулирования *условий*, при которых имели место наблюдение и заключение (указ. соч. С. 30).

Если человек не способен умно оценивать, что имеет отношение к толкованию данного смутного и сомнительного результата, то мало значения имеет прилежное изучение, создавшее ему большой запас понятий. Ибо ученость не является мудростью, сведения не гарантируют правильного суждения. «Память, – пишет Д. Дьюи, – может служить антисептическим холодильником, в котором можно сохранить запас понятий для будущего употребления, но суждение выбирает и принимает то, которое нужно при данной случайности, а без случайности (какого-либо кризиса, малого или большое) нет надобности в суждении» (указ. соч. С. 102).

Мы согласны с мыслью о том, что никакое понятие, даже основательно и твердо усвоенное в отвлеченной форме, не может сначала действительно быть чем-то большим, чем *кандидатом* на должность толкователя. Только больший, чем у других понятий успех в выяснении темных мест, развязывании запутанных узлов, примирении разногласий может заставить человека выбрать его и доказать для себя, что он является подходящей идеей для того или иного положения.

Интеллектуальные различия

На самом деле мыслительная деятельность человека неоднозначна и ее уровень состоит из совокупности многих факторов. Весьма спорной представляется и сама концепция интеллекта; достаточно просто задуматься над вопросом, что именно считать интеллектом? Или это способность в короткие сроки решать большое число сложных задач, или способность найти нетривиальное решение? В настоящее время распространены, как минимум, три трактовки интеллекта:

- биологическая трактовка: «способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации»;
- педагогическая трактовка: «способность к обучению, обучаемость»;
- структурный подход (А. Бине): «способность адаптации средств к цели», т.е., в самом широком смысле, совокупность всех способностей.

Мы видим, что понятие интеллекта чрезвычайно широко: или это все познавательные способности человека – от ощущения до мышления, или – это только мышление. Философская трактовка данного понятия подчеркивает специфически человеческую психическую деятельность. При этом учитывается, что способности иметь дело с абстрактными символами и отношениями – это только одна сторона интеллекта; не менее важной является конкретность мышления. Поэтому если мы утверждаем, что правильно организованное философствование способствует развитию интеллектуальных способностей, мы имеем в виду и первую и вторую сторону интеллекта.

Проводя проверку интеллектуальных способностей, следует различать тесты развития интеллекта и тесты интеллекта как такового. Первый, как правило, строится по принципу вопросов образовательного характера, стандартизированных заданий с жесткой структурой. Эта методика предназначена для оценки образованности человека, скорости и качества его мышления, быстроты реакции и способности переключаться с одного вида деятельности на другой. Человек тестируется лишь как исполнитель, проверяется по стандартной шкале, не имея возможности выделиться из общей схемы. Этому недостатка лишена методика второй группы тестов интеллекта как такового. Она определяет преобладающий тип мышления, методологию поиска решения поставленной задачи, нестандартность подхода, творческие способности, умения оперировать понятиями. Такие методы никогда не бывают жестко установленными, они состояются на основе креативных тестов, тестов интуитивного характера, где оценивается не скорость, а манера решения той или иной задачи, уровень понятийных связей, нестандартность мышления, эффективность подхода. Однако для проведения массовой проверки подобные тесты не применяют из-за их индивидуальности, сложности оценки и больших затрат времени на обработку результата. В общепринятом понимании проверка интеллекта сводится к решению одного или серии тестов, оценивающих общеобразовательный уровень человека. Но мы должны иметь в виду, что, оценивая философские способности человека, мы оцениваем его интеллект как таковой, во всей совокупности связей.

§3. Рефлексивная модель философской пропедевтики

Приведем основные сравнительные характеристики традиционной (репродуктивной) и рефлексивной (исследовательской) моделей усвоения философского знания:

Репродуктивная модель	Рефлексивная модель
1. Философ излагает основные представления и понятия, заложенные в содержании предмета и отраженные в изучаемой теме.	1. Учащиеся самостоятельно постигают ведущие понятия и идеи, а не получают их в готовом виде.
2. Учащиеся узнают жизненно важные идеи и понятия благодаря их прямому изложению философом.	2. Философ моделирует такие жизненные ситуации, которые предоставляют учащимся возможность знакомиться с идеями, понятиями и в то же время требуют от них самостоятельно устанавливать критерии и обнаруживать эти понятия на предлагаемых примерах.
3. Философия преподается как целостный и законченный свод авторитетной и непротиворечивой информации, не подлежащей сомнению.	3. Знакомство с философскими представлениями обязательно включает альтернативные точки зрения, недостатки имеющихся объяснений, сомнения в достоверности выводов.
4. Философское познание должно строиться на четкой логической основе, оптимальной для изложения и усвоения.	4. Учащимся принадлежит ведущая роль в принятии решений о выборе способа работы с изучаемым материалом.
5. Основная цель философского аргументирования – формирование практических спекулятивных навыков, а также способности пользоваться логикой для достижения запланированных результатов.	5. Философское аргументирование служит стимулом, побуждающим учащихся выдвигать идеи, альтернативные тем, которые они изучают.

6. Изучение материала в ходе философского диалога следует точно установленным указаниям и определяется методикой, направленной на иллюстрацию изученных ранее понятий и представлений.	6. Учащиеся сталкиваются с новыми представлениями и идеями в ходе философского диалога прежде, чем они будут изложены и изучены.
7. Философские проблемы должны быть сформулированы так, чтобы правильные аргументы следовали логике их теоретического изложения.	7. В работе с философскими проблемами учащимся предоставляется возможность самостоятельно планировать свое философствование, определять его критерии и категории.
8. Сущность философских знаний следует иллюстрировать материалом из жизни.	8. Каждый учащийся может самостоятельно изучать, описывать и интерпретировать философскую проблему, опираясь как на исторически сложившиеся, так и на собственные критерии и категории.
9. Сущность философских знаний следует иллюстрировать материалом из жизни.	9. Усвоение философских знаний следует начинать с анализа жизненных ситуаций, который невольно подтолкнет учащихся к философским рассуждениям и поискам закономерностей.
10. Для настоящего понимания изучаемого содержания учащимся следует усвоить свод связанной с этим содержанием информации фактологического характера.	10. Учащиеся подвергают сомнению принятые представления, идеи, правила, включают в поиск альтернативные интерпретации, которые они самостоятельно формулируют, обосновывают и выражают в ясной форме.

Мы не считаем себя в праве превозносить достоинства одной модели и критиковать другую. Мы оставляем самому читателю право выбирать, анализировать, сравнивать. Нашей задачей является подобрать достаточные основания для того, чтобы показать, что рефлексивная (исследовательская) модель более созвучна духу философии. На наш взгляд рефлексивная модель предполагает более короткие пути к постижению ее предмета. В рамках рефлексивной модели философское знание усваивается с помощью философских же методов.

Попытаемся увидеть, как функционирует рефлексивная модель философской пропедевтики. Итак, с чего начинается

философствование? Естественно, с формулировки проблемы. В философствовании как исследовательской деятельности умение формулировать проблему всегда является необходимым и оправданным. Основа умения и одновременно его проявление – вербализация постановки проблемы, ее проговаривание.

Например, учащимся предлагается ряд философских задач:

- 1) какой мерой свободы обладает человек?
- 2) чем человек отличается от животных?
- 3) что значит обладать сознанием?

В экспериментальной группе после попыток решить задачу ученики получали объяснение решения, в котором отмечался «подвох» в условии задачи, т.е. неявные ошибочные представления, которые следовало преодолеть, приступая к решению, а также указания на сами способы переформулирования, преобразования условий задачи. Например:

- 1) говоря о свободе, нужно иметь в виду, что есть «свобода от» и «свобода для», есть свобода «внешняя» и свобода «внутренняя»; если свобода для нас есть нечто позитивное, значимое, желаемое, то стоит задуматься, в какой мере мы способны быть свободными в любых жизненных ситуациях?
- 2) говоря о природе человека, мы должны иметь в виду различия внешние (морфологические), различия поведенческие (деятельностные, культурные) и различия внутренние (психологические, когнитивные); чтобы увидеть существенное различие человека от животного, мы должны сосредоточить внимание на тех факторах, которые имеют тенденцию к наибольшему развитию и определяют сущностные признаки современного человека;
- 3) человек не просто обладает сознанием, как обладает вещью, он активно им пользуется для познания и преобразования себя и окружающего мира; следовательно, если мы определим познавательные и преобразовательные функции сознания, то получим ключ к раскрытию его сущности.

Вербализация дает понимание целей и путей философствования, приводит их в соответствие друг с другом. Как показывает опыт, проведение вербализации всегда способствует верному решению проблемы, в то время как простая постановка проблемы и ее дробление на ряд подвопросов не дает ее целостного видения и поэтому, зачастую, заводит ее решение в тупик.

Конечно же, сама вербализация, проговаривание постановки проблемы не является гарантом ее понимания и решения. Это своего рода «прелюдия». После этого в своем рефлексивном исследовании мы должны придерживаться ряда последовательных шагов, направленных на решение проблемы.

Во-первых, сама постановка проблемы стимулирует поиск ее формулировки с различных точек зрения.

Во-вторых, мы должны организовать поиск фактов, жизненных ситуаций для лучшего понимания проблемы и возможностей ее решения.

В-третьих, от поиска фактов мы можем переходить к поиску идей, причем огромную роль в этом играет активизация сферы бессознательного и подсознания; оценка идей должна быть отложена до тех пор, пока они до конца не высказаны и не сформулированы.

В-четвертых, мы начинаем погружаться в поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для дальнейшей разработки выбираются лучшие из них.

В-пятых, найденное решение должно заслужить признание у окружающих.

Проблема оценивания

Следует отметить, что, организуя подобного рода исследовательскую работу, преподаватель должен иметь в виду, что преждевременная оценка высказанных идей останавливает творческий поиск, моментально блокирует его. Казалось бы, это вполне понятная мысль. Однако опыт показывает, что педагогам приходится последовательно напоминать самим себе о необходимости хотя бы временно воздержаться от оценочных реакций на действия или высказывания своих учеников. Причем оценочным может, по сути дела, являться любое суждение, выражающее отношение преподавателя, – например, похвала, одобрение, сомнение или же прямое неодобрение. Оценочный характер могут носить и невербальные реакции преподавателя – его одобрительные или неодобрительные, скептические или насмешливые интонации, взгляды, жесты. Педагог и психолог М.В. Кларин отмечает, что контролировать такого рода оценочные действия для преподавателя гораздо сложнее, чем просто отказаться от отметки – этого простейшего, формализованного способа оценки (см.: Кларин М.В. Инновационные модели в

зарубежных педагогических поисках. М. 1994. С. 37). Заметим, что требование безоценочного характера реакции преподавателя на действия учащихся заметно расходится с традиционной практикой обучения, означает значительное изменение обстановки взаимодействия в ходе занятия.

Философский диалог: «Проблема отчуждения»

Вот как наша модель может быть реализована на практике на примере совместного исследования экзистенциальной проблемы отчуждения. Итак, что такое отчуждение?

Философ: Послушайте, пожалуйста, два стихотворения. На первый взгляд, эти стихотворения об одном и том же, однако между ними имеется существенная разница, которая касается психологических установок авторов этих стихов.

Стихотворение 1:

«Возросший среди руин цветов,
Тебя из трещин древних извлекаю,
Ты предо мною весь – вот корень,
Стебелек, здесь, на моей ладони.
Ты мал, цветок, но если бы я понял,
Что есть твой корень, стебелек,
И в чем вся суть твоя, цветок,
Тогда я Бога суть и человека суть
познал бы».

Стихотворение 2:

«Бродил я лесом... В глуши его
Найти не чаял я ничего.
Смотрю, цветочек в тени ветвей,
Всех глаз прекрасней, всех звезд
светлей.
Простер я руку, но молвил он:
«Ужель погибнуть я осужден?»
Я взял с корнями питомца рос
И в сад прохладный к себе отнес.
В тиши местечко ему отвел,
Цветет он снова как прежде цвел».

Итак, в чем же разница жизненных установок авторов?

Ученик 1: На мой взгляд, первое стихотворение обладает более глубоким философским смыслом. Рассуждение о малом наводит автора на мысли о глобальном.

Ученик 2: Да, я согласен с этим. Кроме того, мне кажется, автор второго стихотворения занимает по отношению к цветку какую-то собственническую позицию. Взял и перенес его в свой сад...

Ученик 3: Но подожди... А какую же позицию к цветку, по-твоему, занимает автор первого стихотворения? Он же его просто

сорвал и выбросил. Возможно, что это привело его к каким-то глобальным мыслям, но цветок же погиб.

Ученик 1: Да, правильно, он просто использовал его для своих целей.

Философ: Погодите, ребята, но ведь как в первом, так и во втором стихотворении речь идет о присвоении.

Ученик 3: Да, правильно, но если в первом стихотворении это привело к смерти цветка, то во втором – оно подарило ему новую, быть может лучшую жизнь.

Ученик 4: Значит в одном случае живой объект выступил в роли средства для чуждых ему целей, а в другом случае он воспринимался как самоцель.

Ученик 5: Видимо, проблема заключается в нашем отношении к объекту обладания. Это отношение может быть либо присвоением, подчинением, проявлением власти, либо сосуществованием, равноправием, дружбой, любовью.

Философ: А как вы думаете, может ли это отношение оказывать влияние на жизнь субъекта, т.е. на жизнь того, кто обладает чем-то?

Ученик 2: Я думаю, что может. Если это объект присвоения, подчинения, то он как был чужим, так чужим и останется. А если это объект дружбы, любви, то он становится родным.

Ученик 1: А я хочу привести такой пример. Я купил себе какую-то вещь, допустим часы. Я ведь их присвоил себе, я просто ими обладаю, но они для меня больше. Чем просто вещь, они мне нравятся, я к ним привык, я давно хотел, чтобы у меня были такие часы.

Ученик 4: Ты, наверное, хочешь сказать, что и к вещам можно относиться как к живым объектам.

Ученик 1: Да, именно.

Ученик 4: А вот у меня был такой случай. У меня украли велосипед. Я представить себе не мог, что такое может случиться. Он был такой мой, так под меня подстроен, подлажен. Мне было плохо при одной мысли о том, что на нем кто-то ездит. Но потом я сказал себе: но ведь это только велосипед, это просто вещь. И мне стало легче.

Ученик 3: А мне иногда кажется, что с вещами могут обращаться даже лучше, чем с людьми, особенно если это вещи престижные, ценные, приобретенные с большим трудом.

Ученик 5: А иногда бывает, что люди сами становятся как

вещи и подчиняются законам вещей. К примеру мы живем в большом городе, где все просчитано, организовано, регламентировано. Нас считают, нами управляют, мы живем как роботы, автоматы.

Ученик 1: Это точно, действительно, у каждого из нас есть свои номера: номер дома, номер квартиры, номер паспорта, номер класса и даже порядковый номер в классном журнале.

Ученик 3: А что в этом плохого?

Ученик 1: Просто мне кажется, что сортировать, считать можно с полным правом лишь вещи, а если ты привык считать и сортировать людей, то невольно будешь относиться к ним так, как к вещам, а это неправильно. Человек тогда будет не целью, а средством.

Ученик 5: Я к тому же думаю, что такое отношение к людям ведет к равнодушию, неумению заботиться друг о друге, неумению сопереживать.

Ученик 6: Все вы говорите правильно. Но ведь общаться с людьми бывает очень сложно. Например, если у меня хорошее настроение и я хочу им поделиться с окружающими. Кто-то может разделить мою радость, а кто-то посмотрит на меня как на дурака. А вот если я, например, общаюсь с роботом или с компьютером, то я спокоен и не опасаясь никакой неприятной реакции в свой адрес.

Ученик 4: Но что же для тебя главнее – общение с роботом или с другим человеком?

Ученик 6: А я не знаю. Мне кажется, что и то и другое важно. Для меня важно не то, с кем (или с чем) я общаюсь, а что я при этом чувствую. Если я чувствую радость, мне хорошо и комфортно, на душе спокойно, что же в этом плохого?

Ученик 5: Да, ты, наверное, прав. Ведь все дело в нашем отношении к тому, чем мы обладаем. По большому счету, все здесь зависит только от нас, от наших душевных качеств.

Ученики: Да... правильно... верно...

Философствование с опорой на личностный опыт

Как отмечает М.В. Кларин, идея опоры на собственный опыт учащегося разрабатывается в контексте дидактических поисков, учитывающих целостную включенность человека в учебный процесс, которая не сводится только к четко вычленяемым и рационально осознаваемым действиям, связанным с рациональным познанием, но связана с интуитивной, часто неосознаваемой эмоционально-личностной сферой (см.: Кларин М.В. Указ. соч. С. 37).

Речь идет не просто о подключении эмпирических наблюдений, запаса жизненных впечатлений учащихся в качестве вспомогательного материала, который используется как иллюстративное дополнение. Нет. Опыт учащегося служит одним из важнейших источников учебного познания. Философ выполняет не роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, но роль помощника в работе ученика. В идеале философ становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся; их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с самим философом строится как исследовательское, в котором философ выступает как один из источников информации. Схематично такой подход к обучению в противовес традиционному можно изобразить следующим образом:

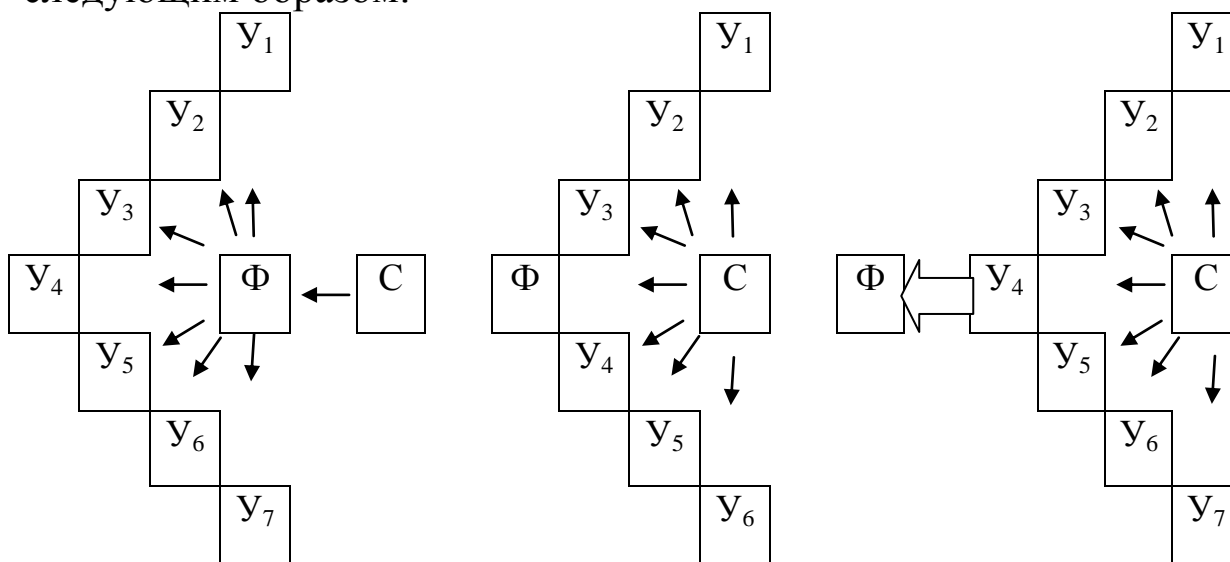


Рис. 1

Рис.1 показывает взаимодействие философа (Ф), учащихся и содержания (С) при переходе от традиционного обучения к рефлексивному.

Итак, исследовательская ориентация обучения философии исходит из собственного опыта учащегося, который организует философ. Цель обучения – развивать у учащихся возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария философствования как исследовательской деятельности, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Ход и результаты обучения приобретают личностный характер.

В свое время известный американский психолог Д. Колб предложил обобщенную модель обучения, основанного на

собственном опыте учащегося. Исходный момент в обучении, соответственно, в развертывании учебного процесса – конкретный опыт учащегося. Он образует основу для рефлексии, которая составляет вторую фазу обучения. Рефлексия составляет основу для формирования абстрактных представлений, теоретических принципов (третья фаза), которые выступают как гипотезы и подвергаются проверке на различных примерах (четвертая фаза – обретение нового опыта).

Философский диалог: «Проблема морального выбора»

В качестве примера функционирования данной модели рассмотрим философствование учащихся по поводу определения моральных ценностей и критериев морального выбора.

Философ: Я думаю, что выражу общее мнение, когда скажу, что интуитивное представление о морали, нравственности есть у каждого из нас. Мы не будем сейчас искать ответы на вопрос – откуда берутся эти представления, как они формируются и как на это влияет социальная и культурно-историческая среда. Предметом нашего разговора будет попытка разобраться, как действует в нас моральная интуиция, как она определяет наше поведение и какие при этом характерные особенности имеют наши мотивы и действия. Начнем с нашего личного опыта. Приведите, пожалуйста, примеры нравственных поступков.

Ученик 1: Уступить место в транспорте пожилому человеку.

Ученик 2: Не лгать.

Ученик 3: Заботиться о других людях и помогать им в их проблемах.

Ученик 4: Быть бескорыстным.

Ученик 5: Быть сострадательным, прощать другим их промахи. Любить людей.

Философ: Хорошо, спасибо, пожалуй, достаточно. Теперь давайте разберемся, почему, например, уступить место в транспорте пожилому человеку – это нравственный поступок?

Ученик 1: Как почему, это общепринятая норма поведения.

Философ: Следовательно, так делают все?

Ученик 1: Вовсе нет, далеко не все. Просто для меня, например, это является важным, пусть даже мне приходится жертвовать приятным и полезным для меня лично, но в этом, как мне кажется, и заключается характерная особенность морали.

Ученик 2: По-твоему, если человек жертвует чем-то во имя другого, то он автоматически совершает нравственный поступок?

Ученик 1: Мне кажется, что это так.

Ученик 2: Но, на мой взгляд, прежде чем жертвовать чем-то, нужно знать, будет ли принята эта жертва и кому она вообще нужна.

Ученик 4: Я считаю, что она нужна прежде всего тому, кто действует.

Ученик 2: Как это? Мне не совсем понятно.

Ученик 4: Если я попадаю в ситуацию, которая требует от меня какого-то поступка, я как бы проверяю себя. У меня есть абсолютная свобода выбора. И если я совершаю нравственный поступок, я действую сознательно и добровольно.

Ученик 6: Я не могу с этим согласиться. В чем же заключается моя свобода выбора, если я уже заранее знаю что такое «хорошо», а что такое «плохо»? Кроме того, саму ситуацию, которая требует какого-либо решения, я не создаю, не могу предугадать и даже не могу ее отложить на потом. Получается, что эти ситуации навязаны нам извне. Где же здесь свобода?

Ученик 4: Я имел в виду свободу не «внешнюю», а «внутреннюю». Попадая в ситуацию морального выбора, я поступаю только так, как захочу. Например, либо я уступлю место, либо останусь сидеть; либо проявлю заботу о другом человеке, либо проигнорирую его.

Ученик 3: Мне кажется, что, говоря о моральном выборе, мы не учитываем одно важное обстоятельство, а именно – социальное окружение, которое явно или неявно оценивает наши действия.

Ученик 2: Да, действительно, и в нашем примере, возможно, одним из мотивов наших действий будет реагирование на мнение окружающих.

Ученик 5: А мне кажется, что если мы совершаем тот или иной поступок только потому, что этого требуют окружающие, то этот поступок нельзя назвать нравственным, даже при хорошем результате.

Ученик 6: А почему ты так считаешь? Объясни.

Ученик 5: Мне кажется, что здесь нет никакого свободного внутреннего выбора, просто человек готов считаться с мнением окружающих и тем самым, как бы передает им свою ответственность за свои действия.

Ученик 3: Да, действительно. Более того, я

считаю, что в некоторой степени это даже небезопасно для личности, ведь социальное окружение при любых условиях будет право в своих глазах, а совершать поступок приходится конкретному человеку и, следовательно, вся полнота ответственности тоже ложиться на него. А вдруг однажды социальное окружение потребует от человека совершить то, что расходится с моральными нормами?

Ученик 1: А разве такое бывает?

Ученик 3: Мне кажется, что да. Ведь есть разные проявления общественной воли, например, такие как национализм, расизм, раболепие перед авторитетом, нетерпимость и т.п. Тогда получается, что следование моральным нормам будет не соответствовать, а расходиться с общественным мнением.

Ученик 2: Да, тогда получается, что следование моральным нормам – это тяжкое бремя для человека, которое сопряжено не столько с радостью от чувства выполненного долга, сколько со страданием.

Ученик 4: Мне кажется, что это не совсем так. Ведь мы совершаем моральный поступок ради него самого и от того похвалили нас за это или нет, его ценность не умаляется. Конечно, неприятно, если на наши искренние действия отвечают черной неблагодарностью, но человеку, на мой взгляд, надо точно уяснить, что для него важнее – нравственный поступок сам по себе или же мнение окружающих и его задетое самолюбие.

Ученик 7: Может быть, мой вопрос покажется наивным, но мне интересно: если моральный поступок такой житейски неудобный род действия, то почему же все-таки мораль для большинства людей остается важной жизненной ценностью?

Ученик 5: Мне кажется, что в этом нет ничего удивительного, ведь посредством морального выбора человек может доказать самому себе, что он является свободной, независимой личностью, способной принимать волевые решения.

Философ: Я думаю, настала пора подытожить все, о чем шла речь и сформулировать несколько наиболее важных характеристик ситуации морального выбора. Итак, о чем мы говорили в начале беседы?

Ученик 2: Мы начали разговор с того, что совершение морального поступка, как правило, заставляет жертвовать полезным и приятным с точки зрения тела.

Ученик 4: Дальше мы говорили о том, что если

приходится чем-то жертвовать, то, следовательно, моральный поступок требует определенных усилий воли и разума.

Ученик 5: Еще одна важная мысль, на мой взгляд, заключается в том, что в моральном выборе всегда определяющее значение имеет внутренний мотив человека, а не мнение окружающих.

Философ: Может быть еще что-нибудь?

Ученик 6: Кажется, что все основное сказано. По крайней мере, данные характеристики можно рассматривать как универсальные руководства к нашим конкретным мотивам и действиям в любой жизненной ситуации.

Ученики: Да, пожалуй, это так.

Психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер намечают фазы учебного процесса на основе рефлекслируемого жизненного опыта учащихся (см.: Кларин М.В. Указ. соч. С. 40). Вот эти фазы:

- обращение к опыту (на этой фазе философ помогает учащимся как можно более объективно фиксировать происходившее без анализа или интерпретации);
- обращение к чувствам и переживаниям, сопровождавшим данный фрагмент жизненного опыта, их образная констатация;
- повторное обращение к жизненному опыту, его переосмысление.

Схематично соответствующий цикл обучения можно представить следующим образом:

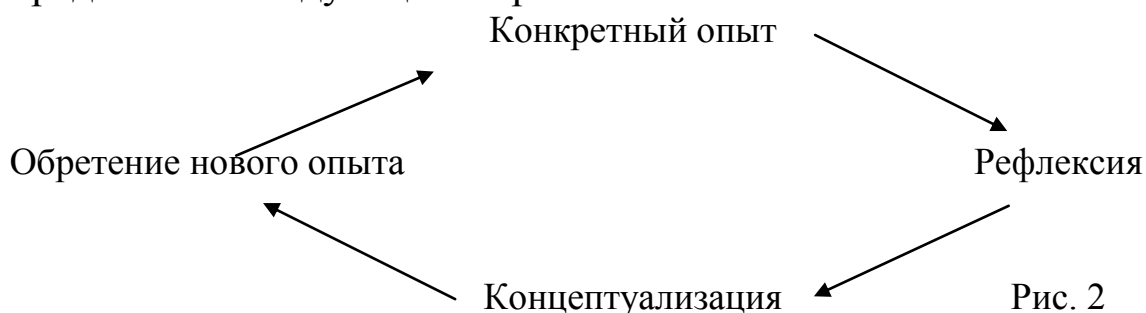


Рис. 2

Рис.2 показывает цикл обучения, основанного на непосредственно переживаемом опыте. Мы видим, что в обучении, основанном на собственном опыте, оно обычно рассматривается как такое, в котором учащиеся находятся в непосредственном контакте с изучаемыми областями реальности. Оно, тем самым, противопоставляется обучению, в котором учащийся только читает, слышит, говорит или пишет об этих областях действительности, но не соприкасается с ними в ходе обучения.

Философское творчество

Подведем некоторые итоги. Для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности философу нужно искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса. Воспользуемся практическими рекомендациями на этот счет С. Парнса, которые можно считать универсальными для создания творческой обстановки в ходе обучения.

Во-первых, устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы учащиеся были готовы к творческому поиску, надо помочь обрести им уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими, прежде всего, с соучениками и преподавателем. Их не должно тревожить, будут ли приняты или не будут ли осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.

Во-вторых, уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя отметить и зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать.

В-третьих, воздерживаться от оценок. Благодаря этому учащиеся смогут расширить русло для потока идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой.

В-четвертых, показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскивания новых ассоциаций и связей. Данный принцип хорошо комментирует М.В. Кларин: «Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. Образное мышление на основе метафорических сравнений многие считают «природной способностью» детей, однако и у детей эта способность нуждается в поддержке и развитии. В средней и высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включение в решение творческой задачи» (Кларин М.В. Указ. соч. С. 43).

В-пятых, давать возможность умственной разминке. Как показывает опыт, по началу сама обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать

растерянность. Поэтому надо дать возможность учащимся освоиться в новой для них ситуации, например, дать «разогревающие» упражнения.

В-шестых, поддерживать живость воображения. Вопреки распространенному мнению, будто фантазирование – признак незрелости мышления и уместно лишь за пределами систематического учебного процесса, необходимо всячески поддерживать проявления фантазии, свободного воображения в учебной обстановке, так как они являются фундаментом творческого мышления.

В-седьмых, «дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их. Создавая обстановку внутренней свободы в ходе философствования, и философ, и учащиеся должны помнить, что после некоторого «инкубационного периода» «созревания идей» все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена.

В-восьмых, устранять внутренние препятствия для мышления. Философ создает такую обстановку, чтобы учащиеся чувствовали, что любое соображение заслуживает того, чтобы его высказать, поделиться им с окружающими и что оно будет доброжелательно принято.

В-девятых, расширение фонда знаний. Объем имеющихся сведений – это база, на основе которой создаются новые идеи. Однако зависимость творческих возможностей от осведомленности, информированности неоднозначна. Усвоение информации не заменяет и само по себе не развивает умения думать.

В-десятых, помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься лишь как развлечение.

Формирование критического мышления

В качестве одной из приоритетных целей философской пропедевтики можно считать развитие рационального, критического мышления. В социально-педагогическом плане его важность можно связать с представлением об опоре демократического общества на сбалансированное критическое мышление граждан и связанную с

ним способность принимать обдуманые, взвешенные решения.

В этом плане мы видим, что в организации философствования учащихся особое внимание должно уделяться специальному формированию мышления, целенаправленному развитию интеллектуальных умений, иначе говоря, обучению мыслительным умениям, процессам познавательного поиска.

Задача развития критического мышления, по словам Р. Пола, состоит в том, чтобы учащиеся пришли к пониманию, осознанию в самих себе проявлений естественной человеческой склонности считать свои мнения и ценностные ориентации единственно значимыми и правильными, стремились преодолеть эту склонность. Р. Пол предлагает разграничивать критическое мышление в «слабом» и «сильном» смысле. Так использование анализа и аргументации с целью прежде всего развенчать чужую точку зрения служит примером критического мышления в «слабом» смысле. Напротив, человек, прибегающий к критическому мышлению в «сильном» смысле не сосредоточен на собственной точке зрения. Он исходит из необходимости по собственной инициативе испытывать свои идеи и представления наиболее сильными из возможных возражений, какие только могут быть выдвинуты против них (см.: Кларин М.В. Указ. соч. С. 45).

По утверждению Р. Пола, в практике школьных систем США нельзя даже назвать учебник, который был бы ориентирован на развитие критического мышления в «сильном» смысле слова. Преобладающим является монологическое мышление, соответствующее идеологически доминирующему и предполагаемому в тексте учебника представлению о мире (например, «американскому»). Однако как бы не обстояло дело в практике массовой школы, в последние годы идеалы развития критического мышления заявляются вполне отчетливо.

Систематическое включение критического мышления в процессе преподавания философии должно вести не только к более глубокому и разностороннему пониманию изучаемого материала. Философ особое внимание должен уделять формированию такого особого склада мышления и познавательной деятельности, при котором «ученики могут воспринимать как само собой разумеющееся то, что люди расходятся в мнениях и убеждениях и относятся к этому обстоятельству не как к досадной человеческой слабости, а как к возможности для познания. Они смогут научиться тому, как

учиться у других, даже на их возражениях, расхождении в восприятии, отличающихся способах мышления» (цит. по: Кларин М.В. Указ. соч. С. 46).

Что касается философствования, то критическое мышление здесь зачастую выходит за пределы только рационалистического, интеллектуального понимания. Философское понимание критического мышления выводит его за рамки стандартного набора умений и навыков в личностную сферу. Например, в разработках американского психолога и педагога Р. Энниса видна связь соответствующей организации учебного процесса с развитием склонностей к критическому мышлению (см.: Кларин М.В. Указ. соч. С. 47). В чем выражается эта склонность:

- в поиске ясной постановки вопроса, формулировке утверждения;
- в поиске обоснований;
- в стремлении к разносторонней осведомленности;
- в использовании надежных источников и ссылке на них;
- в целостном рассмотрении ситуации;
- в стремлении придерживаться основной темы;
- в удержании в поле внимания исходной (основной) задачи;
- в поиске альтернатив;
- в открытости;
- в выборе точки зрения, позиции (равно как и в ее изменении при наличии достаточных оснований);
- в стремлении к максимально возможной точности изложения;
- в последовательном, поочередном рассмотрении частей сложного целого;
- в проявлении восприимчивости и понимания по отношению к чужим чувствам, уровню познаний и глубине суждений;
- в склонности применения навыков критического мышления в решении проблем повседневной жизни.

Философский диалог: «Проблема эволюции жизни»

Проиллюстрировать результат развития такого рода склонностей можно на примере следующего философского диалога, который возник в ходе знакомства с натурфилософской проблематикой.

Ученик 1: Я недавно прочитал в учебнике «Естествознания»

следующее: «Судьба эволюции сродни реке. Возникая из не приметных родников, собирая малые ручейки и речушки, река набирает силу и широким потоком, сдерживаемая лишь берегами, устремляется по обретенной дороге, одаря живительной влагой прибрежные луга. И вспять ей не вернуться».

То же самое, по моему мнению, можно сказать, например, о эволюции биосферы. Начало всех начал – «ключики трепетного живого» объединились как роднички, и широким могучим потоком хлынула по Земле жизнь.

Ученик 2: Меня, например, интересует река эволюции у своих истоков. По-моему, говоря о начале, мы всегда в состоянии предугадать вектор дальнейших процессов.

Ученик 3: «В начале было слово...»

Ученик 2: Что ты хочешь этим сказать?

Ученик 3: Я хочу сказать, что в начале всего есть какой-либо смысл, «логос». А смысл, как известно, это область идеального, духовного, следовательно, в начале было некое существо или духовное нечто, которое можно считать первопричиной и перводвигателем эволюционных процессов. То есть мир был сотворен, а не возник сам собой.

Ученик 4: Хорошо, допустим, что это так. Но нельзя же строить доказательства только на основе того, что мы не знаем первопричины события и поэтому допускаем, что эта первопричина – некая духовная сущность.

Ученик 3: А что этому можно противопоставить?

Ученик 4: Хотя бы утверждение о том, что эволюция необратима. В чем это находит выражение? Эволюция, с одной стороны, множит разнообразие новых видов и форм, но, с другой стороны, уничтожает все исходные промежуточные виды и формы. Поэтому внезапность и «катастрофичность» переходов из одного эволюционного стояния в другое – это, скорее всего, показатель нашей ограниченной, частной точки зрения, а не свидетельство творения.

Ученик 3: Пожалуй, что и так.

Ученик 5: Хочу по поводу ваших мыслей привести цитату из книги Альберта Эйнштейна «Эволюция физики»: «В нашем стремлении понять реальность мы отчасти подобны человеку, который хочет понять механизм закрытых часов. Он видит циферблат и движущиеся стрелки, даже слышит тиканье, но не имеет

средств открыть их корпус. Если он остроумен, он может нарисовать себе некую картину механизма, которая бы отвечала всему, что он наблюдает, но он никогда не может быть вполне уверен в том, что его картина единственная, которая могла бы объяснить его наблюдения.

Ученик 1: Если в целом мы уподобили эволюцию реке, то что же тогда в нашей аллегории означают берега и русло реки? Я, например, считаю, что это некие неизбежные, необходимые факторы, «регулирующие» и «направляющие» стихийный речной поток.

Ученик 6: Совершенно верно, я считаю, что мир бы не представлял собой ничего без поддерживающей и направляющей его духовной силы, духовной энергии. Можно, конечно, спорить о происхождении данной силы, хотя данный спор бесперспективен, ведь мы не можем быть непосредственными свидетелями креационных или эволюционных процессов, наш срок жизни на Земле для этого слишком мал. Но я повторяю, что наличие некой духовной силы, духовной энергии, поддерживающей мир – это неоспоримый факт.

Ученик 2: А как ты это докажешь?

Ученик 6: Очень просто. Например, есть те или иные физические закономерности, действующие в природе. Мы их знаем, мы ими пользуемся, но мы их не создаем. То есть, проще говоря, мы просто исполняем или считаемся с некой господствующей в природе волей или силой.

Ученик 7: Отчасти я согласен с тобой, но не со всем. Прежде всего, мне не понятно, почему энергия выступает у тебя как некая независимая от мира сила. Ведь энергия само по себе в «чистом» виде нигде в мире не обнаруживается. Она всегда предстает нам как бы в «гранулированном» виде, определяя меру и состав того или иного вещества.

Ученик 5: Да, правильно, об этом мы говорили на уроках физики. Энергия как бы «застывает» в веществе, превращаясь из кинетической в потенциальную. Вещество – это как бы «застывшая» энергия. Энергия же – это понятие, характеризующее способность вещества производить работу.

Ученик 6: Да, я вынужден с вами согласиться. Действительно, энергия и вещество существуют как единое целое.

Ученик 2: По этому поводу мне пришло в голову образное сравнение. Возьмем, например, часы. Конечно, можно утверждать, что часы «идут» и показывают время, потому что их кто-то

заводит, но, с другой стороны, не будь соответствующего механизма, преобразующего энергию, сама по себе эта энергия была бы бесполезной и не имела бы никакого воплощения, применения и смысла.

Ученик 1: Все-таки, мне кажется, что мы несколько ушли от вопроса о судьбе эволюции. Разговор наш будет не полным, если мы не коснемся вопроса эволюции жизни. Здесь, пожалуй, наиболее острым и дискуссионным можно считать вопрос о происхождении жизни. Либо принцип «живое – от живого», либо «живое – от неживого». Третьего не дано.

Ученик 3: Мне близок принцип «живое – от живого», поскольку это не противоречит ни креативной модели мира, ни естественнонаучной. Научные эксперименты Реди, исследования Левенгука и Пастера и даже теория Дарвина свидетельствуют о том, что ничто живое не может самозародиться из неживого.

Ученик 5: Но из курса химии мы знаем, что определенные химические реакции могут привести к появлению органических соединений, естественно, на молекулярном уровне. Например, гипотеза А. Опарина и опыты Миллера, подтверждающие эту гипотезу, доказывают, что если пропустить мощные электрические разряды через смесь метана, аммиака, воды и водорода (а это состав первобытной атмосферы Земли), то можно получить аминокислоты – исходный материал для создания белков.

Ученик 4: Да, действительно, реакция Миллера указывает на принцип организации живого из неживого. Хотя живое использует далеко не все существующие химические элементы, но с теми, которые «идут в дело», оно умеет распорядиться крайне хитроумно. Эта приспособленность и связь между жизнью и неживым веществом поразительна. Видимо, такая изошренность создавалась и совершенствовалась в течение миллиардов лет химической и органической эволюции. Получается, что даже на начальной стадии процесс возникновения молекул жизни является самоорганизующимся, по крайней мере, это можно себе представить.

Ученик 7: Может быть и так, во всяком случае, знание начал жизни дает ключ к пониманию последующих стадий развития живого.

Ученики: Да... Согласны... Верно...

Управление философствованием

Итак, на основе всего сказанного выше, мы можем заключить, что процесс формирования философской культуры учащегося является управляемым процессом. Управление становится принципиально возможным на этапе рефлексии, когда чувственный опыт человека, его переживание требует осмысления. Человек находится во власти переживания, он удивлен, то есть он ощущает неоспоримую бытийность мысли, но «вписать» ее в имеющиеся в его арсенале представления о культуре он не в состоянии. Педагогу не нужно спешить с объяснениями, поскольку эти объяснения для учащегося не будут подкреплены адекватным мировосприятием. Человек в состоянии удивления находится вне систем координат, которые дает культура, это нужно помнить. Поэтому, чтобы культура не была дискредитирована, ее необходимо подключать в том объеме, который уже имеется у учащегося. То есть задача управления на начальном этапе видится в ориентации человека на восприятие имеющегося у него понятийного аппарата культуры. Данная ориентация наполняет жизнью понятия, они приобретают смысл, и культура становится востребованной.

Теперь человек может вновь наблюдать мир, но он представляется ему не таким, каким был раньше. Следовательно, для него мир теперь нуждается в глобальной перестройке в соответствии с той мыслью, которая заявила о своем независимом онтологическом статусе. На этом начальном этапе рефлексии человек попытается воспользоваться всеми доступными ему средствами для того, чтобы «поставить» свою живую мысль «на ноги» и научить ее «ходить» на «помочах» формально-логических конструкций. Человек строит систему доказательств, считая, что именно эта система станет оправданием его мысли. Педагогу не стоит разуберять учащегося в этом. На данном этапе важнее максимум внимания уделить формированию у него навыка построения логически оправданного аргумента. Эти аргументы станут той необходимой базой, на основе которой становится принципиально возможна передача своей мысли или ощущения другому человеку. Таким образом, складываются необходимые предпосылки для приобщения учащегося к культуре диалогового общения.

Диалог может быть продуктивным только тогда, когда предусматривает какое-либо решение. То есть цели диалога не должны заключаться только лишь в самовыражении его участников;

главное условие диалогового общения – это стремление слушать собеседника, терпеливо сносить его инакомыслие и тем самым добиваться понимания. Это сложная задача. Тем более она сложна, например, для школьников, поскольку их возраст требует самоутверждения. Однако, наряду с этим, именно в этом возрасте подростку свойственно стремление к постижению высшего, абсолютного смысла. На пути этого постижения для него нет больших авторитетов, нежели авторитет этого абсолютного смысла как такового.

Диалог, который строится на данных условиях, может быть по-настоящему свободным и творческим. Свободным, поскольку единственной ценностью аргумента является его «абсолютная» истинность, которая с необходимостью подтверждается экзистенциальным опытом человека, что обеспечивает передачу ощущения жизненного смысла. А творческим, поскольку смысл может быть передан посредством использования нестандартных понятийных конструкций.

В итоге подобного рода коммуникация, которую обеспечивает философский диалог, способствует лучшей социальной адаптации личности. Учащиеся не будут делать трагедии из факта одновременного существования несовместимых способов объяснения действительности, поскольку они научатся посредством философского диалога безболезненно вступать в контакт с индивидом с непривычным для него способом мышления, что, в конце концов, приведет к пониманию. Когда аргументы не сводятся только к использованию стереотипов и штампов, которые суть «лоскутные одежды» живой культуры, не имеющие никакой самостоятельной ценности, когда аргумент – это не простое повторение чужих слов, тогда человек имеет возможность спокойно соотнести свое мнение с мнением других. Цель диалога трансцендируется, и он становится для участников поиском истины и утешения, а не только лишь формой самовыражения.

Философская культура как «интерсубъективный мир»

Немецкий философ Э. Кассирер определяет философскую культуру как «интерсубъективный мир», мир, который существует не только во «мне», но доступен всем субъектам, в котором они все должны соучаствовать. Однако форма нашего соучастия совершенно иная, нежели в физическом мире. Вместо того чтобы относиться к

одному и тому же пространственно-временному космосу вещей, субъекты находятся и объединяются в общем образе действий. Совместно осуществляя эти действия, они узнают и познают друг друга, при посредстве различных миров форм, из которых выстраивается философская культура. Первый и решающий шаг, шаг от «Я» к «Ты» должно здесь сделать простое восприятие. Однако пассивное переживание выражения также мало достаточно для этого, как голое ощущение, простое «впечатление» – для объективного познания. Истинный синтез осуществляется лишь в том активном обмене, который мы видим перед собой в типичной форме в языковом «понимании» (см.: Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // Вопросы философии. 1995. №8. С. 187). В процессе этого синтеза личность самоопределяется, идентифицируется на сущностном уровне, самопознается.

Если речь идет о становлении философской культуры личности, то таким образом действий субъектов становится их саморефлексия, на основе которой происходит межличностная коммуникация. Ф. Ницше очень точно определяет процесс саморефлексии личности: «Пусть юная душа обратит свой взор на прошлую жизнь с вопросом: что ты подлинно любил доселе, что влекло твою душу, что владело ею и вместе давало ей счастье? Представь перед собой ряд этих почитаемых предметов, и, быть может, своим существом и своею последовательностью они покажут тебе закон – основной закон твоего собственного я. Сравни эти предметы, посмотри, как каждый из них дополняет другой, расширяет, превосходит, просветляет его, как они образуют лестницу, по которой ты до сих пор карабкался к себе самому; ибо твоя истинная сущность лежит не глубоко скрытой в тебе, а неизмеримо высоко над тобою или, по крайней мере, над тем, что ты обычно принимаешь за свое я» (Ницше Ф. Избранные произведения: В 3 т. М., 1994. Т.2. С. 10).

Отождествление жизни с духовным, сознательным принципом, являющимся продуктом рефлексии, лежит в самой основе философского акта. Чувство жизни равносильно фактическому чувству бесконечности (неопределенности), и лишь духовное усилие – в момент «встречи» такого чувства или переживания с мыслью – претворяет неопределенность в некую гармонию, способную облагораживать человека, его поведение, психику, социальные отношения и т.д.

В этом плане формирование философской культуры личности

способствует решению еще одной задачи. Навыки философствования, выработанные в ходе философского диалога, позволяют школьнику успешно бороться с тем формальным знанием, которое выдает себя за философию, научное знание или здравый смысл, являясь по существу либо идеологической, либо догматической конструкцией. Философская культура дает возможность воспринимать и пользоваться плодами духовной культуры во всей их жизненности, подключая индивидуальный опыт мировосприятия, актуализируя те или иные культурные образования, превращая их в духовные ценности.

Простота и понимание

Таким образом, становится видна реализуемая философией возможность стать тем мостом, посредником между культурным, научным и психологическими мирами, которые сами по себе не склонны к коммуникации, пока не проявится потребность их синтеза на личностном уровне для решения экзистенциальных проблем. Философия дает возможность синтеза, говоря об абсолютной истине, и на пути ее постижения не важно, какой дорогой идти, когда ясно к чему стремиться. Человеку нужна лишь простота и понимание.

По мысли русского философа И.А. Ильина, философия призвана переживать свой предмет в его объективной реальности, проверять пережитые ей содержания, описывать их и показывать другим людям. При этом она это осуществляет совершенно независимо от того, излагает ли она свои познанные содержания в терминах профессиональной философии с множеством «цитат» и «примечаний» или в простом облачении повседневных слов (см.: Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 364).

Таким образом, главная задача формирования философской культуры человека может быть определена как мировоззренческая, с одной стороны, и личностная – с другой. Если в первом ракурсе она может быть охарактеризована как усвоение человеком начал философского мировидения и умения философски постигать мир, то во втором – характеризует личностную значимость философствования, осознание человеком собственной философской потребности. Все это и определяет философский тип мышления, посредством которого философия выступает главным способом ориентации в мире. Философская культура мышления дает человеку понимание того, что в мире есть тайны, превосходящие наш разум,

но о них можно мыслить, не жертвуя достоинством, ясностью и честностью интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы утверждаем, что тема «Философия в школьном образовании» – новая для российской научной мысли. Она достаточно новая и для западных стран. Возникнув на фоне происходящей в последнее десятилетие смены старой (информационной) модели образования на новую – рефлексивную, делающую акцент на развитие мышления, эта тема стала актуальной в связи с усилиями философов доказать преимущество их профессионального инструментария для развития у учащихся навыков критического и творческого мышления и грамотного рассуждения.

Результатом нашего исследования, в общем и целом, является отчетливое представление об общей методологии философской пропедевтики, что может послужить основой разработки конкретных философских курсов в школе. Обоснованная нами модель философской пропедевтики, во-первых, позволит реализовать основные ценностные установки современной образовательной парадигмы, преодолеть утилитарно-прагматический подход к знаниям. Во-вторых, будет способствовать гармонизации душевного состояния личности на пороге взрослой жизни посредством формирования устойчивых навыков рациональности. И, в-третьих, создаст необходимый задел для дальнейшего роста интеллектуальной активности личности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянов Ю.И. Курс «Введение в философию» в выпускном классе 12-летней школы // История и обществознание в школе. 2001. № 2. С. 36-45.
2. Балашов Л.Е. Практическая философия. М.: МЗ-Пресс, 2001.
3. Бибахин В.В. Язык философии. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990.
5. Боборыкин П. Философия в гимназиях. СПб., 1899.
6. Борисов С.В. Обновление философского образования в школе: Методологические проблемы. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2000.
7. Борисов С.В. Факультативный курс по философии // Обществознание в школе. 2000. № 4. С. 44-51.
8. Букин В.Р., Малышевский А.Ф. Школьникам о философии. М.: Просвещение, 1992.
9. Введение в марксистское обществоведение. М., 1989.
10. Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч.1.
11. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.
12. Гегель. Лекции по истории философии: В 2 т. М., 1994. Т. 2.
13. Гегель. Работы разных лет: В 2т. М.: Мысль, 1971. Т.1-2.
14. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995.
15. Гетманова А.Д. Логика: Для педагогических учебных заведений. М.: «Новая школа», 1995.
16. Голубева Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // Alma mater. Вестник высшей школы. 2000. № 3.
17. Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Философия и педагогика. Саратов, 1974.
18. Гречко П.К. Обществознание – каким бы хотелось его видеть // Обществознание в школе. 2000. № 3. С. 32-41.
19. Гуревич П.С. Введение в философию: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов средней школы. М.: Олимп; ООО "Издательство АСТ", 1997.
20. Гуревич П.С. Методическое пособие по изучению курса

- «Введение в философию» (10 – 11 класс). М.: Просвещение, 1997.
21. Гурина М. Философия: Учеб. пособие для выпускных классов лицеев. М.: Республика, 1998.
 22. Гусев Д.А. Введение в философию: Учеб. пособие для старших классов средн. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2001.
 23. Гусев Д.А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе // Наука и школа. 2002. № 4. С. 2-7.
 24. Джеймс У. Введение в философию. М.: Республика, 2000.
 25. Джохая Л.Г. Основные исторические типы философствования // Философия и общество. 2000. № 1. С. 132-140
 26. Доброхотов А.Л. Введение в философию: Учебное пособие. М.: Издательство гимназии "Открытый мир", 1995.
 27. Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. (Из опыта работы). Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1995.
 28. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997.
 29. Дягилев В.В. Занимательная философия. М.: «Издательский центр АЗ», 1995.
 30. Ерузалем В. Введение в философию. М.: Московское книгоиздательство, 1913.
 31. Жаворонков Б.Н. К истории работы над программами по обществоведению (1920-1927). Баку, 1929.
 32. Жоль К.К. Философия для любознательных: пропедевтика к философии или предварительное знакомство с основными разделами философского знания. М.: Просвещение, 1993.
 33. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15-16 февраля 1995 г. // Вопросы философии. 1995. № 8. С.187 – 190.
 34. Зинченко В.П. Мир образования и/или Образование мира // Мир образования. 1996. № 3. С. 7-15.
 35. Золотухина-Аболина Е.В. Страна философии. Ростов н/Д: Изд. «Феникс», 1995.
 36. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
 37. Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М.: ЧОРО, 1994. Т. 8.
 38. Катаев И.М. Вопросы преподавания обществоведения. М., 1926.
 39. Кирхман И. фон. Философия в общедоступном изложении. СПб.: Изд. Губинского, 1895.
 40. Кларин М.В. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

41. Кларин М.В. Философия и ребенок: анализ детского философствования // Вопросы философии. 1986. № 11. С.134-139.
42. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10. С. 46-58
43. Корсунцев И.Г. Прикладная философия. М.: Российское философское общество, 2001.
44. Курбатов В.И. Философия в парадоксах и притчах. Ростов н/Д.: «Феникс», 1996.
45. Кутырев В.А. Полюбить жизнь больше ее смысла // Человек. 1992. № 4.
46. Кюльпе О. Введение в философию. СПб.: Изд. Попова, 1908.
47. Лазебникова А.Ю. Специфика философского знания и его основные функции // История и обществознание в школе. 2001. № 2. С. 31-36.
48. Леманн Р. Учебник философской пропедевтики. М.: Изд. Д.П. Ефимова, 1906.
49. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. 1995. № 2.
50. Логика в школе // Педагогический словарь. М., 1960. Т.1.
51. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. М.: Советский писатель, 1990.
52. Лосский Н.О. Введение в философию: В 2 ч. Пг.: Наука и школа, 1918. Ч. 1-2.
53. Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. Екатеринбург: Департамент образования Администрации Свердловской области, 1993.
54. Маковельский А. Введение в философию: В 2 ч. Казань: Изд. Голубева, 1915-1916. Ч. 1-2.
55. Малабу К. Преподавание философии во Франции: прошлое и будущее // Философские исследования. 1993. № 2. С. 81-93
56. Маленкова Л.И. Человековедение. М.: Просвещение, 1993.
57. Малышевский А.Ф. Введение в философию: Учебное пособие для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1995.
58. Малышевский А.Ф. Мир человека. Пособие для учителя. М.: Интерпракс, 1995.
59. Малышевский А.Ф. Образование: поиск иных смыслов // Физкультура в школе. 1996. № 1.

60. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию... М.: Прогресс, 1990.
61. Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5.
62. Материалисты древней Греции: Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. М., 1955.
63. Миголатьев А.А. Философия. Ее предмет и метод // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 6.
64. Мир человека: Учебное пособие для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1994.
65. Монтень М. Опыты: В 3 кн. СПб, 1998. Кн. 1.
66. Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910.
67. Наторп П. Философская пропедевтика. М.: Ключков, 1911.
68. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 гг. / Н.П. Кузин, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др. М., 1980.
69. Паульсен Ф. Введение в философию. М.: Московское психологическое общество, 1914.
70. Перцев А.В. Философия как веселая наука // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. 2000. № 3. С. 3-41.
71. Платон. Сочинения: В 3 т. М., 1971.
72. Подольный Р.Г. Любовь к мудрости. М.: Политиздат, 1982.
73. Поупкин Р., Стролл А. Философия: Вводный курс. М., 1998.
74. Радлов Э.Л. Введение в философию. Пг.: Наука и школа, 1919.
75. Рачков П.А. Философия и философствование: синонимы и омонимы // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2000. № 1. С. 3-18.
76. Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984
77. Свинцов В. Логическая культура личности и общества // Общественные науки и современность. 1993. № 4. С.114-124.
78. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
79. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1989. Т. 3.
80. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М., 1986.
81. Философия для детей. М.: ИФ РАН, 1996.
82. Философия для детей. Курс для начальной школы. I – II ступень обучения / Под ред. М.Н.Дудиной. Екатеринбург: Сфера, 1993-1995.

83. Философская культура и синтез социального знания. Тюмень, 1992.
 84. Флоренский П.А. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 2
 85. Формирование философской культуры учащихся в процессе обучения. Л.: Ленинградский областной институт усовершенствования учителей, 1991.
 86. Фохт Б.А. Перечитывая античную классику // Педагогика. 2000. № 8.
 87. Франк С.Л. Введение в философию. Берлин: Обелиск, 1923.
 88. Челпанов Г. Введение в философию. М.: Думнов, 1918.
 89. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990.
 90. Швырев В.С. "Образ философии" и философская культура // Философское сознание: драматизм обновления. М.: Политиздат, 1991.
 91. Школа диалога культур: Основы программы. Кемерово, 1992.
 92. Школьный философский словарь. М.: Просвещение, 1995.
 93. Шубинский В.С. Проблемы начального философского образования школьников. М.: Знание, 1984.
 94. Шубинский В.С. Философское образование в средней школе: Диалектико-материалистический подход. М.: Педагогика, 1991.
 95. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
 96. Юлина Н.С. Введение в философию: два подхода // Философские исследования. М., 1993. № 2.
 97. Юлина Н.С. Главная дисциплина в системе экологического образования – философия // Экология и жизнь. 2001. № 3. С. 29-30.
 98. Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. 1993. № 9.
 99. Lemann R. Wege und Ziele der philosophischen Propaedeutik. Berlin, 1905.
 100. Matthews G.B. Philosophy and the young child. L.: Harvard univ. press, 1980.
 101. Matthews G.B. The philosophy of childhood. L.: Harvard univ. press, 1994.
 102. Nelson L. Die sokratische Methode. Kassel-Bettenhausen, 1987.
 103. Philosophieren mit Kindern. Rostock: Univ. Rostock, 1996.
 104. Willman O. Abriss der Philosophie. Philosophische Propädeutik. Freiburg: Herder, 1959.
-