

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Беляева

Проблема обучения детей философии является достаточно новым явлением для нашей системы школьного образования. Сложность сегодняшней культурно-исторической ситуации обусловила необходимость инноваций в образовании, одной из которых явилось введение предмета «Философия для детей» в практику многих общеобразовательных школ. И это было правильным решением. Потребность в раннем философском образовании сегодня продиктована тем обстоятельством, что наша система образования, как и общество в целом в период перестройки, оказались в условиях ценностного хаоса, порожденного отказом от одних ценностей и неготовностью к новому ценностному выбору.

По поводу значимости философии и философствования для становления человека замечательно сказал К. Ясперс. Он подчеркивал, что «в философствовании происходит то, чего не замечают все ее противники: с философствованием человек обретает свои истоки. <...> Философия содержит притязание: обрести смысл жизни поверх всех целей в мире – явить смысл, охватывающий эти цели, – осуществить, как бы пересекая жизнь, этот смысл в настоящем – служить посредством настоящего одновременно и будущему. <...> Постоянная задача философствования такова: стать подлинным человеком посредством понимания бытия; или, что то же самое, стать самим собой <...>»⁹³.

Признавая необходимость раннего философского образования детей, важно решить вопрос о его целях и их соотношении с перспективами модернизации образования в нашей стране, важнейшим условием которой сегодня является уточнение его парадигмы. Однако, несмотря на идущий в настоящее время научный поиск парадигмы современного образования, адекватной реалиям сегодняшнего дня, можно констатировать, что такой парадигмы, которая носила бы универсальный характер еще не выработано. И прежде всего это касается цели современного образования. Многократно изложенные в разных вариантах предложения формировать успешного, конкурентоспособного, компетентного человека не решают проблемы. Они задают лишь более или менее формализуемые ориентиры образовательной деятельности на определенном уровне образования. Поэтому следует признать, что в настоящее время еще не выработано универсальной образовательной парадигмы, адекватной антропокосмическому миропониманию, гуманизации и гуманитаризации образования, новой

⁹³ Ясперс К. Философская вера / пер. с нем. 2-е изд. М.: Республика, 1994. С. 500.

социально-политической и экономической реальности, формирующейся в условиях глобализации.

Одной из причин этого является неразработанность современной философии образования, которая и должна в новых исторических условиях сыграть ту же роль, которую в свое время блистательно сыграла философия Просвещения, надолго, вплоть до настоящего времени, определив магистральный путь развития образования. Перед современной философией образования стоит подобная задача – обосновать понимание сущности образования и систему его ценностных ориентиров в контексте современности (образ желаемого будущего, образ человека, терминальные и инструментальные ценности, которые могли бы способствовать возрастанию степени социальности и гуманности общества). Отталкиваясь от этих идей, можно сказать, что парадигмальной целью современного образования должен быть не просто человек знающий, умеющий, но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов, которые в процессе образования приобретают личностную значимость. Поэтому и парадигмой современного образования, задающей стратегию его развития, должно стать образование для личностного развития на основе самопонимания и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, имеющие социально-нравственную направленность, приобретшие личностную значимость⁹⁴.

Данная парадигма образования, которую мы называем понимающей педагогикой, разработана на основе идей философской герменевтики и основана на принципах коммуникативности, креативности и синергизма. Принцип коммуникативности предполагает рассмотрение образования как межличностной коммуникации, нацеленной на понимание и взаимопонимание. При этом межличностная коммуникация обладает, во-первых, синергичным характером, представляя собой открытую самоорганизующуюся систему с нелинейным характером развития, и, во-вторых, ее нацеленность на понимание и взаимопонимание выдвигает на первый план проблему понимания в педагогическом процессе. Отсюда вытекает и креативность понимающей педагогики, ибо понимание – всегда творческий процесс, тогда как усвоение знаний может осуществляться достаточно механически.

Категория понимания была введена в научный оборот герменевтикой, одним из направлений современной философии. Впервые

⁹⁴ Беляева Л. А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 58.

категориальный статус приобрела в концепции В. Шлейермахера, который рассматривал понимание как постижение смысла текста, достигаемого в процессе его «грамматической» и «психологической» интерпретации. В. Дильтей толковал герменевтику как метод наук о духе, «искусство понимания письменно зафиксированных проявлений жизни»⁹⁵. У Хайдеггера понимание обладает экзистенциальным характером, оно есть способ бытия человека в мире. Для обоснования и разработки современной парадигмы образования особенно важна, на наш взгляд, мысль Хайдеггера о том, что человек есть существо понимающее, вопрошающее и толкующее свое бытие, постигающее его «предельные смыслы» в состоянии «философствующей экзистенции»⁹⁶. Заслуга Г. Г. Гадамер состоит в том, что он придал пониманию универсальный характер. Рассматривая структуру понимания как единство текста, интерпретатора и пред-рассудка, Гадамер трактует его как результат движения текста, интерпретатора и его пред-рассудка в пространстве координат «время», «традиция», «смысл» навстречу друг другу к области значений, ограничивающих множество допустимых интерпретаций. При этом изменяются все трое: текст обогащается интерпретацией, интерпретатор – смыслом, пред-рассудок – опытом. В целом, Гадамер трактует понимание как процесс самоопределения индивида и общества в культуре и рассматривает его как необходимое условие исторической преемственности культуры⁹⁷.

Понимание есть, таким образом, процесс осознания себя в культуре, форма самосознания, самоосмысления и самоопределения. Вот почему проблема понимания очень тесно связана с проблемой духовности. Духовность и есть укорененность человека в культуре, когда сознание человека представляет собой не отражение картины мира, а мир, понятый как картина, мир, который приобрел осмысленность и ценность для личности, мир, в котором человек обретает призвание своего духовного совершенствования, не имеющего границ и пределов. Духовность и есть та энергия устремления, которая поднимает человека к творческим свершениям.

Акцентируя внимание на глубинной связи духовности и понимания, можно определить понимание как такой способ освоения мира, который ведет к самопониманию, осмысленному проживанию своего собственного бытия, жизнетворчеству, приобретению внутренней свободы. Для понимающей педагогики это положение

⁹⁵ Дильтей В. Наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 145.

⁹⁶ Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. М.: Республика, 1993. С. 333.

⁹⁷ Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. С. 329.

имеет особое значение, так как доказывает, на наш взгляд, недостаточность педагогики знания. Знания служат отражением картины мира, но для того, чтобы укорениться в культуре, индивид не может быть просто потребителем чужого знания, ему необходимо совершить великий труд по переработке чужого знания в свое собственное понимание через его осмысление. А для этого в центр педагогического процесса должна быть поставлена не столько проблема содержания образования, сколько проблема его понимания.

Другим постулатом понимающей педагогики является положение о том, что понимание возникает на основе заинтересованного отношения к предмету познания, когда предмет задевает, трогает нас. Суть его предельно лаконично и емко, на наш взгляд, выражают слова выдающегося немецкого мыслителя Г. Гессе, который считал, что истина должна быть пережита, а не преподана. Истина, не пережитая субъектом познания носит инструментальный характер, осуществляя насилие над личностью, подавляя внутреннюю природу индивидуальности. Понимание всегда носит индивидуально-личностный характер и окрашено переживаниями субъекта.

Состояние понимания и непонимания по-разному переживаются субъектом. Непонимание – это мучительное состояние человека, ищущего и не находящего ответов на волнующие его вопросы. Понимание же сопровождается положительными эмоциями – радостью, удовольствием, интеллектуальным восторгом. Понимающий разум – это разум беспокойный, активный. Он находится в состоянии напряженного поиска ответов на поставленные вопросы. В момент понимания происходит разрядка, своего рода катарсис, снятие напряжения, что и выражается в положительных эмоциях. Но новое понимание рождает новое непонимание, и все повторяется сначала. Таким образом, диалектика понимания – непонимания захватывает личность целостно, не только ее разум, но и ее эмоции, а также волю, поэтому каждый акт понимания и непонимания приводит к переменам в личности, а некоторые из них могут «перепахать» ее полностью.

Следующим дидактическим приемом, стимулирующим понимание, является проблемная реконструкция знания, которая в учебном процессе принимает форму проблемного метода обучения. На наш взгляд, он имеет два аспекта: во-первых, проблема выступает способом упорядочивания информационных полей. Во-вторых, проблемность в изложении материала дает возможность представить содержание науки и культуры в жизненной пульсации их противоречивых сторон.

Одним из главных противоречий познания, которое фиксируется проблемой, является противоречие знания и незнания. Проблема в собственном смысле слова и есть форма фиксации

незнания, вырастающая из знания. В этом смысле она всегда возникает в пограничной ситуации между знанием и незнанием и служит основанием для формулировки вопроса, на который субъект познания либо вообще не знает ответа, либо не знает однозначного ответа.

Проблема важна еще и тем, что она сама выступает способом понимания и поэтому носит проективный характер, задавая программу познавательной, исследовательской деятельности. Кроме того, проблема в процессе ее решения осуществляет концептуализацию знания, позволяет его систематизировать и концентрировать. Разрешение проблемы связано с нахождением нового знания, что представляет собой творческий процесс. При этом новое знание может быть как объективно новым, так и новым только для познающего субъекта, учащегося. Поэтому для понимающей педагогики проблема служит способом вопрошания, задевания и вовлечения познающего субъекта внутрь проблемной ситуации, которая представляет собой процесс их взаимодействия на основе вопрошания – ответа, т. е. диалога.

Понимающая педагогика является педагогической технологией, способствующей развитию не только самопознания, самопонимания, ценностного самоопределения, но и развитию креативности, ибо понимание как смыслообразующее и смыслообнаруживающее отношение всегда носит творческий характер. В нем актуализируется и выражается специфика и уникальность жизненного мира данного, конкретного человека, конкретного ребенка. Будучи обнаружением смысла, понимание осуществляется как открытие, которое совершается познающим субъектом в ходе преодоления проблемной ситуации. То обстоятельство, что открытие субъект делает только для себя, не умаляет его творческой природы. Кроме того, при интерпретации разнообразных текстов происходит сотворчество смыслов на основе взаимодействия авторского текста и индивидуального контекста учащегося. Поэтому философия для детей предполагает знакомство с философскими текстами, доступными пониманию ребенка.

На уроках философии особая роль принадлежит учителю, способному понять и заинтересовать ученика. Взаимопонимание учителя и ученика – это процесс развертывания человеческого отношения одного человека к другому. Оно осуществляется от имени «Я» и означает у-частное и со-участное отношение, реализующееся на основе диалога, раскрепощающего и развивающего гуманистический потенциал личности учащегося, формирующего идеалы свободы и ответственности, причастности личности ко всему, происходящему в мире.

Важнейшей задачей учителя философии, работающего с детьми, является сознательная организация творческого процесса

на основе учета креативности понимания. Для этого необходимо целенаправленное использование выделенных нами моделей понимания (рефлексивной, ценностно-эмпатической и практико-поведенческой), знание их эвристических возможностей. Целенаправленное использование возможностей рефлексивной модели понимания связано, прежде всего, с созданием проблемных ситуаций и развитием рефлексивных способностей детей. Использование ценностно-эмпатической модели понимания позволяет лучше понять другого, а также приблизиться к творческому процессу из внутреннего самоощущения человека, способного поставить себя на место другого в конкретной жизненной ситуации. В практико-поведенческой модели понимания, рассмотренной нами на примере игры, возникает возможность испытать и понять себя, проигрывая ту или иную ситуацию, сообразуясь с определенными правилами и вступая в коммуникацию с другими участниками ситуации⁹⁸. Следует подчеркнуть, что понимающая педагогика олицетворяет собой движение от инструментальной рациональности к коммуникативной рациональности и коммуникативному действию. А это означает смену парадигмы педагогического мышления. На основе когнитивно-инструментальной рациональности невозможно воспроизводство индивидуальности. Оно возможно лишь на основе различных форм понимания, осуществляющихся в межличностной коммуникации, благодаря чему человек утверждает себя в своей неповторимости, уникальности, единственности, т. е. формирует свою личностную идентичность. Именно в этом отношении философия является бесценным средством самопонимания и движения личности не только к собственной уникальности, но и навстречу друг другу. Из этой специфики философии вытекает важнейший принцип приобщения детей к философии как межличностной коммуникации, нацеленной на понимание и взаимопонимание, на обнаружение и порождение смыслов и ценностей, имеющих личностную значимость, задевающих и трогающих личность.

В этой связи следует сказать, что учитель философии – не любой учитель, которому часы философии для детей достались как недостающие до полной ставки, чем во многом и было погублено хорошее начинание. Учитель философии нуждается в специальной теоретической и методической подготовке, нацеленной на овладение адекватными природе философского знания и специфике детского философствования методиками философского образования школьников. А между тем проблемы теоретико-методологического обоснования и методического оснащения практики преподавания философии в школе остаются мало исследованными. Поэтому

⁹⁸ Беляева Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. С. 16–67.

необходима научная разработка теории и методики философского образования в школе как особого направления философско-педагогических исследований, охватывающий широкий круг проблем, таких как:

- теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности раннего философского образования детей;
- обоснование и разработку научных подходов к философскому образованию школьников;
- определение целей философского образования детей и подростков и принципов отбора его содержания;
- теоретическое обоснование методов раннего философского образования, адекватных выделенным подходам и поставленным целям школьного философского образования и их практическую проверку;
- изучение и обобщение имеющегося опыта философского образования в средней школе.

Один из вариантов научного обоснования теории и практики философского образования школьников представлен в данной статье и под руководством автора получил развитие в шести защищенных кандидатских диссертациях по теории и методике обучения философии в школе.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Е. В. Биричева

В рамках современной ситуации чрезвычайной сложности и многомерности человеческих отношений достаточно непросто говорить в традиционном смысле о «диалоге культур». Возникает вопрос: «о каких культурах должна идти речь?». Взаимопроникновение культур друг в друга, их взаимное влияние делает все границы условными. Однако призыв выстраивать диалог сегодня не случайно звучит все более настоятельно. Говоря о «должном» (о том, что между культурами должен состояться диалог), мы не можем обойти вниманием ни вопрос о сущности культуры (между чем диалог должен выстраиваться), ни вопрос об основаниях (позволяющих четко прояснить, на чем базируются субъекты данного диалога и, соответственно, каковы их границы). Смещение, стирание различий в современном обществе, возможно, как раз происходит в силу отрыва от некоего внутрикультурного источника (бытийного основания, определяющего сущность культуры и ее границы). Поиск идентичности – групповой, национальной, этнической, культурной – тоже являющийся симптомом нашего