

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru

**ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия образования; философия для детей; понимающая педагогика; межличностная коммуникация; человек понимающий.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость разработки теории и практики философского образования школьников как нового направления философско-педагогических исследований в контексте идей современной философии образования. Раскрываются идеи философской герменевтики как основы понимающей педагогики. Предлагается технология обучения философии школьников, адекватная данному подходу, специфике философского знания и природе детского философствования.

Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PHILOSOPHICAL EDUCATION AT SCHOOL
IN THE CONTEXT OF THE MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION**

KEY WORDS: Philosophy of education; philosophy for children; pedagogy of hermeneutic; interpersonal communication; homo hermeneutic.

ABSTRACT. The theory and practice of philosophical education at school is the important trend of the philosophic and pedagogic research now. The main ideas of the modern philosophy of education are the ideas of philosophical hermeneutic. In this context the philosophy for children must be aimed at development homo hermeneutic, which has the opportunity to understand and interpret his being. The interpersonal communication is the most adequate means of the school's philosophical education.

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. 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...» (9, с. 500).

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

Одной из причин этого является неразработанность современной философии об-

разования, 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, приобретающие личностную значимость*.

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 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» (4, с. 145). У М. 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 М. Хайдеггера о том, что человек есть существо понимающее, вопрошающее и толкующее свое бытие, постигающее его «предельные смыслы» в состоянии «философствующей экзистенции» (7, с. 333). Заслуга Г.-Г. Гадамера 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, Г.-Г. Гадамер трактует понимание как процесс самоопределения индивида и общества в культуре и рассматривает его как необходимое условие исторической преемственности культур (3, с. 329).

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, жителю творчеству, приобретению внутренней свободы*. Для понимающей педагогики это положение 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.

Состояния 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 изложения 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, выступающая 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 способствует 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 целенаправ-

ленное 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 ситуации (2).

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 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 методами философского образования школьников. А между тем проблемы теоретико-методологического обоснования и ме-

тодического оснащения практики преподавания философии в школе остаются мало исследованными. Поэтому необходима научная разработка теории и методики философского образования в школе как *особого направления философско-педагогических исследований*, охватывающих широкий круг проблем, таких как:

- теоретико-методологическое обоснование необходимости и возможности раннего философского образования детей;

- обоснование и разработка 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.

Большая работа по обоснованию и развитию теории и методики философского образования детей и подростков с конца 90-х годов ведется на кафедре философии Уральского государственного университета под руководством доктора философских наук, профессора Л. А. Беляевой. Идеи понимающей педагогики были развиты в ряде кандидатских диссертаций аспирантов, обучавшихся на кафедре философии по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (философия; уровень общего образования).

Так, например, в диссертации О. Ю. Яценко проанализированы особенности стиля детского философствования как культурологического и образовательного феномена, как способа отражения и актуализации жизненного и учебного опыта ребенка. Раскрыта синергия сократики и герменевтики как ценностно-смыслового единства развивающих личность учащегося методов философского образования, обоснована значимость ценностно-смыслового подхода к обучению философии для развития Я-концепции школьников начальной и средней ступени общего образования (10).

В исследовании Г. В. Коноваловой разработана концепция аксиологической направленности философского образования старшекласников и обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие ценностных ориентаций подростков

на духовность как укорененность в культуре. Обоснована и экспериментально проверена организация обучения философии на основе использования методик, адекватных данной цели. К ним относятся: понимающая педагогика и обоснованные в ней модели понимания, а также конструктивный диалог и такие принципы организации учебного процесса, как центрированность на личности учащегося, креативность, успешность (5).

В работе М. В. Нифантовой обосновываются принципы, содержание и приемы социоигрового метода обучения философии школьников, при этом народная культура рассматривается как пространство философского образования, а игра – как способ этнокультурной социализации, развивающей в ребенке элементы этнической идентичности и одновременно чувство сопричастности к мировой целостности (6).

В исследовании Л. В. Хохловой на основе идей философского критицизма ставится цель развития критического мышления старшеклассников посредством философствования, обосновывается содержательная модель критического мышления и предлагаются педагогические технологии развития ведущих навыков критического мышления: проблемного мышления, диалогического мышления и критического анализа (8).

В ходе проведенных исследований были определены аксиологические основы философского образования школьников, обоснованы цели и средства обучения детей и подростков философии, позволяющие преодолеть недостатки информационного подхода

в обучении. Следует также отметить, что некоторые авторы при разработке проблем философского образования детей и подростков опирались на материалы М. Липмана (О. Ю. Яценко). Другие же авторы использовали имеющуюся отечественную учебную литературу для старшеклассников (Г. В. Коновалова, Л. В. Хохлова), а М. В. Нифантова опиралась на совершенно оригинальный этнокультурный материал – народные игры, традиции и обычаи.

Таким образом, в современном глобализирующемся мире с его сложной социокультурной ситуацией необходимо образование для личностного развития, способствующего самопознанию, самопониманию и самоопределению личности в иерархии ценностей. Этому в первую очередь может способствовать раннее философское образование, под которым мы понимаем целостный процесс приобщения детей к опыту творческой деятельности по овладению способами понимания и взаимопонимания и их применению к осмыслению самого себя и мира, смысла и ценности жизни, размышляющим на материале философии. Такая постановка проблемы обуславливает цель преподавания философии детям – формирование личностной идентичности учащихся в процессе освоения философии на основе развития самопознания, самопонимания, способности самостоятельной ориентации в ценностно-мировоззренческом многообразии, самомотивации и самопроектирования себя и своего будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А. Герменевтическое измерение педагогической деятельности: монография. Екатеринбург, 1994. Рукопись депонирована в ИНИОН РАН № 69495.
2. Беляева Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учеб. пособие к спецкурсу. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.
3. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
4. Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135-152.
5. Коновалова Г. В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Коновалова. Екатеринбург, 2001.
6. Нифантова М. В. Этнокультурные основания социоигрового метода обучения философии в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Нифантова. Екатеринбург, 2001.
7. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика, 1993.
8. Хохлова Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Хохлова. Екатеринбург, 2004.
9. Ясперс К. Философская вера // К. Ясперс. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.
10. Яценко О. Ю. Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Яценко. Екатеринбург, 2000.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.