

С.В. Борисов

«Человек философствующий»

исследование
современных моделей
философской пропедевтики



Сергей Борисов

**«Человек философствующий».
Исследование современных
моделей философской
пропедевтики**

«Когито-Центр»

2005

УДК 1/14
ББК 87

Борисов С. В.

«Человек философствующий». Исследование современных моделей философской пропедевтики / С. В. Борисов — «Когито-Центр», 2005

В книге обобщен и систематизирован теоретический и практический материал по пропедевтике философских знаний. Материал книги носит как теоретический, так и прикладной характер и является плодом большой экспериментальной работы, начатой автором в 1996 году. На основе характеристики основных моделей философской пропедевтики автор обосновывает возможность и продуктивность непрерывного философского образования посредством ряда пропедевтических курсов, начиная с начальной школы и кончая вузом. Автор также отслеживает и характеризует этапы становления «философствующей личности».

УДК 1/14
ББК 87

© Борисов С. В., 2005
© Когито-Центр, 2005

Содержание

Введение	6
Часть I. Концептуальные основы философской пропедевтики	9
Глава I. Философская пропедевтика: историко-философский обзор	9
1. Приоритеты философской пропедевтики: концепции западной философии	9
2. Философская пропедевтика в российском образовательном пространстве	23
2.1. Философская пропедевтика в дореволюционной России	23
2.2. Пропедевтика философских знаний в советский период	24
2.3. Курс логики в школе	25
3. Какой должна быть философия в школе: проблемы методологии	26
Глава II. Философская пропедевтика в системе образования	30
1. Философия и педагогика	30
1.1. Философия как основа педагогики	31
1.2. Специфика философского образования	32
2. Философское знание – личностное знание	36
2.1. Философское самовыражение и философское понимание	37
Конец ознакомительного фрагмента.	38

С. В. Борисов
«Человек философствующий»
Исследование современных моделей
философской пропедевтики

* * *

Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ)

Проект № 04-06-16002д

Рецензенты:

Юлина Н. С., д.ф.н., профессор; *Апухтина Н. Г.*, д.ф.н., профессор.

© С. В. Борисов, 2005

© ООО, оригинал-макет, оформление, 2005

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 вовне 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 чело-

века 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 обра-

зом, знакомство с философией происходит не «извне», а как бы «изнутри». Данная методология философской пропедевтики анализируется в исследованиях М. Бубера, Х. Гадамера, А. Ф. Loseva, 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.

Часть I. Концептуальные основы философской пропедевтики

Глава I. Философская пропедевтика: историко-философский обзор

1. Приоритеты философской пропедевтики: концепции западной философии

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.

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 распалась, 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 отысканию 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 Философ-

ско-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, понимании жизни и бытия, педагогики и политики; знакомство с этими основными жизненными вопросами расширяет области познания языка и логики. Нельсон хотел усилить «доведение 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».

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 (квадриум). 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 эзоповой 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).

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 «вспоминании». 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.

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».

Рассмотрим более подробно концепцию философской пропедевтики 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.

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 естественно-историческом, 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 попытаться 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 расфокусирует 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 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.

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*.

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 занятии чувств и мыслей абсолютным и в представлении себе его образа, с чем связаны как самозабвение 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 уmonoстроение.

Право, рассуждает Гегель, оставляет уmonoстроению полную свободу. Моральность же преимущественно касается уmonoстроения 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 желаемым*, 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).

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	Бытие 1. Качество 2. Количество 3. Мера	Сущность 1. Определение сущности как таковой 2. Явление 3. Действительность	Понятие 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.

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		
Понятие (субъективная логика)	Реализация понятия (о цели)	Идея 1. Идея жизни 2. Идея познания и блага 3. Идея знания и истины	Логика 1. Онтологическая логика 2. Субъективная логика 3. Учение об идеях	Наука о природе 1. Математика 2. Физика	Наука о духе 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 гимнастам 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: *рефлексирование*. Рефлексирование 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 Р. 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.

2. Философская пропедевтика в российском образовательном пространстве

2.1. 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).

2.2. 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 мировоззрения» (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).

Ясно, что все это сильно снижало возможности обществоведения в формировании мировоззрения, а встречаемая подмена в комплексных программах естественных связей искус-

ственными 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.

2.3. Курс логики в 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.

3. Какой должна быть философия в школе: проблемы методологии

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 (исто-

рия 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 деформированном 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 понятиями. 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 прodelывает 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.

Глава II. Философская пропедевтика в системе образования

1. Философия и педагогика

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).

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.

1.1. Философия как основа педагогики

Философ П. Наторп 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 Наторпу, 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“» (Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. С. 14). У Песталоцци же, продолжает свою мысль П. Наторп, 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. Наторп, «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).

1.2. 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 обуздывает 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 действительны или недействительны. Необ-

разованный 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 самообладания, благоразумия, присутствия и неусыпности духа; оно превращает взращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель, отмечает Гегель.

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 самостоятель-

ной 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.

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. № 10. 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).

2. 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. Основ-

ная функция современной школы состоит не в нивелировании, оттормаживании опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультурировании» 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.

2.1. 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.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.