

Российская Академия наук
Институт философии

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Москва
1996

ББК 74.263
Ф-56

Ответственный редактор, составитель и автор гл. I
доктор философских наук *Н.С.Юлина*

Рецензенты:
доктор философских наук *Е.Д.Смирнова*
доктор философских наук *Л.Б.Баженов*

Ф-56 Философия для детей. — М., 1996. — 241 с.

В книге рассматривается международная программа “Философия для детей”, подготовленная в Институте по развитию философии для детей (Монтклэр, США), рассчитанная на использование в школе с 1 по 10 класс. Программа создавалась с учётом новой рефлексивной парадигмы и получила самые высокие оценки авторитетных организаций образования как эффективное средство развития разумного мышления и этико – демократического поведения. В книге дан анализ философско – педагогической стратегии этой Программы, а также представлены переводы теоретических и дидактических текстов. Рассчитана на преподавателей философии, учителей школ, теоретиков педагогики.

ISBN 5-201-01914-5

© ИФРАН, 1996

Введение

Данная книга представляет собой экспликацию и анализ программы “Философия для детей”, рассчитанную на использование в школе с 1 по 11 класс. Она зарекомендовала себя как эффективное средство развития разумности и этико-демократических навыков детей и получила самые высокие оценки авторитетных международных организаций (ЮНЕСКО, Комиссии по образованию Европарламента, а также Министерства образования США и др). Программа “Философия для детей” подготовлена в Институте по развитию философии для детей (Монтклер, США). Ее главными разработчиками являются проф. М.Липман, а также проф. Э.Шарп, Ф.Оскания, Р.Рид, Г.Метьюс, М.Притчард, Ф.Кэм и др. В течение двух десятилетий она обкатывалась в разных странах и сегодня является международной.

Знакомство российских специалистов с программой “Философия для детей” началось несколько лет назад. Учеными Института философии РАН проделана большая работа по апробации теоретического и педагогического содержания программы “Философия для детей”. В течение двух лет здесь работал постоянно действующий семинар по методике этой Программы, были подготовлены кадры, способные ее вести, начата подготовка учителей. С содержанием Программы были ознакомлены ученые философского факультета МГУ, Академии педагогических наук. В процессе работы стало ясно, что практическое продвижение ее в российские школы тормозится не только отсутствием по финансовым причинам переводных текстов — теоретических и дидактических, но и непониманием ее “культурной онтологии” и технологии. В связи с этим возникла задача анализа и разъяснения этой философско-педагогической новации.

Тема “Философия в школьном обучении” — совершенно новая для российской мысли. Она достаточно новая и для западных стран; возникнув на фоне происходящей в последние десятилетия смены старой, информационной модели образования на новую — рефлексивную, делающую акцент на развитии мышления, — эта тема стала предметом широкого обсуждения в связи с предпринимаемыми, начиная с 70-х гг., активными усилиями философов — теоретическими и экспериментальными — доказать преимущества их профессионального инструментария для развития у детей навыков критического и творческого мышления и грамотного рассуждения. Анализ ее помогает понять векторы в развитии философского образования в мире в рамках формирующегося “Образования для XXI века”.

Программа “Философия для детей” создавалась с учетом векторов новой рефлексивной парадигмы и сама является существенным вкладом в ее развитие. Особого внимания заслуживают представленные в ней теоретические обоснования и экспериментальные факты в пользу тезиса о том, что философия может и должна стать парадигмой школьного образования.

Практические цели данной книги состоят в том, чтобы: (а) предоставить в распоряжение российских педагогов и деятелей образования, занимающихся выработкой стратегии гуманитаризации школьного обучения, аналитически обработанный материал о возможностях использования в этой стратегии философского инструментария; (б) познакомить российских учителей, ведущих классы по философии в школе, с опытом работы по одной из самых авторитетных сегодня школьных программ; (в) подготовить почву для практического внедрения программы “Философия для детей” в российские школы.

В соответствии с этими целями книга состоит из трех глав. Первая глава “Педагогическая стратегия философии для детей” представляет собой культурную вставку в эту Программу, поясняющую смысл ее педагогической стратегии, анализирующую теоретико-методологическое содержание и перспективы использования ее в российском контексте. В Приложении I “Рефлексивная модель образования” даны переводы ряда теоретических публикаций разработчиков Программы, написанных в помощь учителям и тем, кто ведет подготовку учителей. Приложение II “Дидактические тексты” является иллюстративным. В нем даны переводы ряда текстов, по которым ведется практическое обучение в школьном классе.

Содержание данной книги не сводится только к “школьным делам”, в ней обсуждаются общие темы методов трансляции философского знания, имеющие прямое отношение к вузовскому образованию. Рассматриваются новые аспекты проблемы мышления и познания при рассмотрении ее через призму “человека обучаемого”. Поэтому она может быть полезной и для преподавателей вузов, и исследователей философии.

Все, кто готовил эту книгу, выражают благодарность руководству Института философии, которое с самого начала поддержало программу “Философия для детей”, помогло провести два Международных обучающих семинара с приглашением проф. М.Липмана и его коллег, выделило деньги на издание этой книги. Мы благодарим также Российский фонд гуманитарных исследований за оказанную финансовую поддержку в проведении исследовательской и переводческой работы.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

I. О школьной программе “Философия для детей”

1. Философия как приоритетная дисциплина в обучении разумности

Почему завтра не становится сегодня? Куда утекает время? Где я был, когда не было папы и мамы? Куда ушла бабушка, которая умерла? А бабушка бабушки? Почему люди бывают хорошие и плохие? Почему мы едим кур и коров, ведь они не трогают людей? А что бы было, если бы я стал машиной? Такого рода вопросы, по существу, философско-метафизические вопросы о природе времени, существовании, самотождественности, добре и зле, отношении человека и природы и т.д., как из рога изобилия обрушиваются на родителей, как только ребенок овладевает речью и начинает осознавать себя и окружающий мир. Родители как умеют отвечают на них, а устав, либо отделяются шутками, либо отмахиваются и раздражаются. Затем ребенок поступает в школу, внутренне надеясь найти ответы на имеющие для него смысл загадки. Однако школа подчинена строгому распорядку расписания и выполнению учебной программы. “Научись сначала читать (писать, считать и т. д.), а потом задавай такие вопросы” – такова обычная реакция учителя, который сам порою не знает как можно грамотно на них ответить. Постепенно дети научаются стесняться своих “наивных” вопросов, оценивать их как “несерьезные и глупые” и оставлять при себе. У них вырабатывается своего рода иммунитет на “конечное”, “бытийственное” и “смысложизненное”. А вместе с этим гасится любопытство, ставятся границы неумемной исследовательской энергии. К 10-11-летнему возрасту у большинства детей появляются апатия и равнодушие и к середине обучения их освоение знаний

приобретает характер механического накопления информации. Когда-то досаждавшие взрослым пылливостью они теряют интерес к учебе и нередко с ненавистью воспринимают школу.

А если выделить в школьном расписании время, в течение которого дети могли бы обсуждать волнующие их проблемы под руководством специально обученного учителя и с использованием философского инструментария? Может быть, в рамках философской дисциплины можно удовлетворить естественную любознательность детей, одновременно стимулируя интеллектуальный потенциал и развивая мыслительные навыки разумного рассуждения. Научившись пользоваться универсальными философскими категориями, возможно, дети будут воспринимать содержание различных школьных дисциплин более связным, а всю школьную программу более осмысленной и интересной. Философские навыки грамотного мышления, возможно, облегчат им ориентацию в смыслоложивших вопросах и помогут стать разумными и ответственными гражданами.

Таковыми вопросами в конце 60-х годов, познакомившись со школьной практикой, задался проф. Метью Липман, в ту пору преподаватель философии в Колумбийском университете. Ответом на эти вопросы явилась работа по созданию программы “Философия для детей”, рассчитанная на весь период пребывания ребенка в школе, т.е. систематическое обучение с 1 по 11 класс. В дальнейшем в ее разработке активное участие приняли Э.Шарп, Ф.Осканян, Р.Рид, М.Притчард, Г.Метьюс и другие. Был организован Институт по развитию философии для детей (при Монтклерском государственном университете, штат Нью Джерси, США). Сейчас вокруг этой программы объединяется большое международное сообщество философов и педагогов.

Смысл программы, коротко, состоит в том, чтобы с помощью философских инструментов научить людей рассуждать разумно. Это значит рассуждать обоснованно, логично, критично, творчески, контекстуально. А вместе с этим и разумному и ответственному социальному поведению, необходимым условием которого является умение рассуждать разумно.

Ее главные принципы: 1) обучение философствованию, а не информации о философии; 2) проблемная подача философского знания; 3) превращение класса в сообщество исследователей и организация урока по принципу сократического диалога; 4) предоставление детям вместо учебников философски нагруженных повестей¹.

Почему именно философию следует считать приоритетной дисциплиной в обучении разумности? Если даже признать ее приоритет,

насколько оправданно вводить такую серьезную дисциплину в младшие классы, в то время как и старшеклассникам она далеко не под силу? Такие вопросы первыми возникают при презентации программы как в зарубежной, так и в российской аудитории. Поэтому прежде, чем рассказывать о структуре, содержании, технологии, теоретических и дидактических принципах Программы, — о них речь пойдет во II и III приложениях, — остановлюсь на этих вопросах.

Тезис о приоритетности философии в обучения разумности вызывает немало контрдоводов. Многие убеждены, что традиционное школьное образование всегда этим занималось и занимается. Это не совсем так, возражает проф. Липман. Обычное школьное образование тренирует сравнительно ограниченный набор навыков мышления и рассуждения, необходимый для чтения, письма, говорения, математических операций, эксперимента, и очень мало делает для выработки умений высшего типа — рассуждать логично, критично, творчески, контекстуально, аргументативно, диалогично. В результате в мышлении получается перекос. В США, например, повсеместно слышны сетования на неэффективность использования выпускниками полученными в школе знаниями, их растерянность перед нестандартными жизненными ситуациями. Конечно, к концу обучения на основе прохождения школьной программы какие-то навыки разумного рассуждения все же приобретаются. Процесс их обретения мог бы значительно упрощен и облегчен, если таким навыкам обучать, во-первых, не опосредованно, а непосредственно, и во-вторых, в рамках дисциплины, специально занимающейся принципами разумного мышления и имеющей для этого наиболее развитые и разнообразные средства.

Мысль о том, что стандартное образование не использует все возможности человека, что нужны какие-то иные рычаги, могущие задействовать творческий потенциал и способности мышления, витала давно. Педагоги и в прошлые времена искали способы, позволяющие более эффективно достигать целей образования. Когда-то надежды возлагались на математику, затем на латынь и греческий, на логику и риторику. В последние десятилетия XX века много надежд возлагалось на компьютерное обучение. Время показало, что все эти предметы полезны, являются хорошим тренингом, и все же не расковывают возможности интеллекта, не обеспечивают самостоятельность мышления, моральную зрелость и социальную ответственность.

Разработчики программы “Философия для детей” утверждают, что древняя дисциплина философия является самым эффективным рычагом для развития мышления. Вечно проблемный, “вопрошаю-

щий” характер философии, допущение поливариантных ответов, рефлексивное отношение к инструментам познания, требование логичности и последовательности, задействованность в ней когнитивных, этических и эстетических способностей сознания делают ее инструменты уникальными и незаменимыми для выработки навыков недогматичного, гибкого, контекстуального и одновременно строгого и доказательного мышления. Универсальность философских категорий позволяет преодолеть фрагментарность школьного знания, сделать его связным и осмысленным для детского восприятия. Не говоря уже о том, что для вступающих в жизнь людей дисциплинарные рамки философии дают возможность рассуждать на самые различные, в том числе и моральные и “смысложизненные”, сюжеты, тем самым рефлексивно, не стихийно, определяться в своих жизненных ориентирах. И еще. Философское знание дает возможность искать эти ориентиры на универсалистском, не местническом, уровне, что немаловажно для нашего, раздираемого национальными, политическими и религиозными распрями, мира. Математика, история, языки и литература, компьютерное обучение и всякие другие “предметы” не имеют таких инструментов.

Разработчики делают еще более сильное утверждение: философия может и должна стать парадигмой школьного образования. Это означает построение других школьных дисциплин по модели философского дискурса и исследования. Программа “Философия для детей” является теоретическим обоснованием и экспериментальным подтверждением этого тезиса².

Сама по себе идея об использовании философии в школьном образовании, конечно, не нова. Философы давно подмечали сходство детских вопросов с наивным вопрошанием греческой философии (из которых возникли наука и культура). Они говорили о том, что ребенку в его интеллектуальном поиске необходима помощь, что общество и образование поступают неразумно, не допуская детей к богатству, накопленному в профессиональной философии. Одним из первых эту мысль высказал Руссо. Гегель, имевший опыт преподавания в гимназии, советовал начинать изучение философии в юношеском возрасте, когда легче перевести спонтанную рефлекссию в саморефлексию. По этому вопросу им была написана докладная записка в Королевский департамент по делам религии, образования и медицины, на которую, правда, не последовала реакция (“О преподавании философии в гимназии”, 1822 г.). В прошлом веке русский писатель П.Д. Боборыкин, познакомившись с экспериментами по преподаванию философии во французских лицеях, всячески ратовал за внедрение ее в

российские гимназии. Лев Толстой, как мы знаем, писал с этой целью моральные рассказы для детей.

Попытки ввести элементы философии, чаще всего логики и психологии, в России предпринимались и в конце XIX, и в XX вв. После войны Сталин, движимый ностальгическими воспоминаниями юности, разрешил ввести логику в качестве школьного предмета. Вскоре из-за отсутствия специалистов этот предмет был изъят из программы. Уже на нашей памяти под вывеской приобщения школьников к философии, на деле же идеологической обработки умов, в старшие классы был введен предмет “Обществоведение” с соответствующим учебником. Составленный из декларативных, бездоказательных положений, учебник не будил, а замораживал мысль. Рассчитанный на заучивание, а не осмысливание, он скорее отвращал детей от философии, нежели привлекал к ней: и наверное, сыграл не последнюю роль в создании у образованных людей нашей страны негативного образа философии.

Конечно, были философы-профессионалы, которые как могли знакомили детей с интеллектуально-рациональным потенциалом философии. Я имею в виду прежде всего издание популярных книг по логике (например, увлекательные, с множеством остроумных находок, книги по логике А.Ивина и др.). Элементарный курс логики, обычно преподаваемый в школе, при всей его нужности и полезности для выработки навыков грамотного рассуждения, все же не дает то, что дают философские занятия. Просто логика не учит тому, как применять ее к предметам различных дисциплин, как работать с меняющимся контекстом, с ценностными и моральными суждениями. То же самое можно сказать про популярные книги по философии, рассчитанные на школьников. Они безусловно тоже полезны; рассказы о великих философах, об их исканиях учат детей уважению к интеллектуальному подвигу и философии вообще, приобщает к традициям культуры.

Вместе с тем вся эта литература носит не систематизирующе обучающий, а информативный характер, не говоря уже о том, что полезна только старшеклассникам.

Одно из необходимых и важнейших требований, предъявляемых сегодня к любой школьной программе — соблюдение прав ребенка. Права включают в себя свободу от индоктринации, ограждение от навязывания идеологии и многое другое, в том числе запрет на навязывание детям знаний, которые не соответствуют их уровню физического и психического развития. В связи с последним возникает вопрос, а не является ли введение философских уроков в начальную школу

искусственной новацией, навязываемой детям в силу того, что взрослым она кажется полезной для их развития, но к которой они не созрели и само их мышление сопротивляется работе на абстрактно-философском языке? Вопрос этот часто задавался разработчикам Программы и по вполне понятной причине — в силу бытующего представления о природе мышления ребенка.

Известно, что в педагогике и детской психологии — и зарубежной, и нашей — на протяжении десятилетий господствовала установка Жана Пиаже, согласно которой способность к абстрактному мышлению появляется у человека в 10-12 лет, а до этого ребенок мыслит конкретно — перцептивно и аффективно. Школьным программам надлежало строиться с учетом этого естественного порога и не навязывать малышам то, что они по своей природе не в состоянии делать. В 70-х гг. эта установка Пиаже повсеместно стала подвергаться критике³ и порог стал понижаться. Немалую роль сыграли свидетельства психологии и когнитивных наук о важности именно в ранний период набирать и тренировать разнообразные мыслительные и поведенческие навыки, в том числе навыки мыслить с помощью абстрактных категорий. Однако в школьных программах установка Пиаже до сих пор не изжила себя.

Липман исходит из того, что в развитии интеллекта нет резких качественных скачков. Способность к абстрактному мышлению присутствует и у ребенка младшего возраста; перцептивное и аффективное восприятие мира невозможно без мышления высшего порядка. Поэтому абстрактные философские рассуждения вполне доступны мышлению детей; весь вопрос как и в какой форме им обучать. Философия для детей не является искусственной новацией, навязываемой детям; она, может быть, в наибольшей мере соответствует их естественным склонностям. Опирается на такие, присущие детям, чувства как любознательность, удивление, потребность осваивать мир в игровой манере и получать от этого удовольствие, склонность к приключениям, в том числе и интеллектуальным. Интеллектуальная игра достаточно эффективно выполняет функцию постижения мира в том случае, когда в ней задействованы положительные эмоции; программа по философии должна строиться с опорой на такие когнитивные эмоции как игра воображения, радость от загадывания и разгадывания загадок, участие в детективном поиске истины, удовольствие от обнаружения удовлетворительного ответа и т.д. Иначе говоря, разработчики Программы усматривают в философствовании такую же роль для интеллекта, какую спортивная игра выполняет для развития мускульно-двигательной системы.

Психологи утверждают, что интеллект человека способен развиваться в течение сравнительно короткого периода жизни – примерно с 4 до 6-7 лет. Многие ученые полагают, что примерно 70-80% способностей даны от природы и только 20-30% от обучения в социуме. Некоторые отводят социуму еще меньший процент. Принятие генетического фактора за определяющий означает, что если человек рожден умным, то он и останется умным, а если глупым, то он и будет таковым. Липман не входит в обсуждение научной проблемы природных и приобретенных диспозиций; он поднимает другой вопрос: социум не всегда предоставляет адекватные средства для активизации интеллектуального потенциала человека. Он убежден, что если не упустить момент, поддержать и систематически стимулировать собственные всем детям качества – удивление перед миром, любознательность, вопрошание, желание найти объяснение, которые рутинная школьная программа, ориентированная в значительной мере на память и усвоение информации, обычно гасит, порог биологической заданности интеллекта может быть снижен или, точнее, максимально могут быть задействованы резервы интеллекта, которые обычно не используются.

Важно иметь в виду, что программа “Философия для детей” рассчитана на обычные образовательные школы (именно на их базе проводились все эксперименты). В ней вовсе не ставится задача подготовки “высокколобов” – будущих философов, ученых, одним словом, элиту. Один из ее демократических смыслов состоит в том, чтобы помочь всем детям актуализировать заложенные в них мыслительные потенции, которые в силу неблагоприятных социальных условий или дефектов общего образования могут угнетаться, подавляться или оставаться невостребованными. То есть помочь реализовать важнейшее демократическое право – равенство возможностей. Часто дети оказываются среди “отстающих” не в силу природной несообразительности, а в силу того, что при существующей практике обучения успех зависит от хорошей памяти и быстроты реакции. “Мямлики” нередко способны думать и более глубоко, и более тщательно. Практика показала, что на уроках философии, где требуются не только быстрота реакции, эти дети раскрывают невостребованные ценные качества интеллекта, имеют успех, которого они лишены на других уроках, обретают веру в себя, самоутверждаются, что сказывается и на успеваемости по другим предметам.

Философия не только может поддерживать и активизировать великий человеческий мотор – любознательность, она помогает ребенку обрести смысл в своей жизни. Липман все время подчеркивает, что

образование имеет место только тогда, когда обучаемый видит его смысл и постоянно происходит расширение и углубление его смысла. “Какими бы ни были домашние условия, дети приходят в школу любознательными, с блестящими глазами, открытыми для учебы и познания. А вот уже к третьему классу пылливость у многих гаснет и к середине обучения появляется чувство, что в школу послали не ради их собственного блага, а с целью присмотра и отчасти для того, чтобы подольше задержать вне рынка рабочей силы”. “Сидящие за партами дети, перегруженные кажущейся им беспорядочной, бесцельной и не имеющей ничего общего с их реальной жизнью, информацией, остро ощущают бессмысленность своего школьного опыта. Отсутствие смысла — гораздо более серьезная проблема, нежели незнание того, во что следует верить. Чувствующие это дети отчаянно жаждут найти путеводную нить, помогающую сориентироваться. Взрослые отсутствие смысла нередко толкают к астрологии и другим подобным простым и необременительным средствам, дети же просто не знают, за что можно ухватиться”. ”Будь школьная практика богаче и осмысленнее (она вполне может стать таковой), мы не встречали бы учеников, с отвращением воспринимающих школьную жизнь. Последнее, к сожалению, типичная картина”. Общий вывод Липмана таков: философия с ее разнообразными средствами, которых нет у других дисциплин, в состоянии сделать школьную программу более связной, цельной, понятной и близкой. Однако смыслы не обретаются детьми через простое заучивание содержания имеющихся у взрослых знаний. К постижению смыслов приходят в результате трудоемкой работы, научившись рассуждать самостоятельно, делая осмысленным сам мыслительный процесс и то, как мы мыслим о вещах.

Все это так, скажет читатель, и все же “Философия для детей” — скорее игра, псевдофилософия, квазифилософия, нежели настоящая философия. С таким определением я хотела бы поспорить.

В 1991 г. мне случилось присутствовать на уроке по философии в одной из начальных школ в Монтклер, пригороде Нью-Йорка. 6-7-летние дети обсуждали эпизод из философски нагруженной повести “Элфи”, в котором сюжет был закручен на связи понятий “видеть и знать”. Разговор какое-то время крутился вокруг мысли: “для того, чтобы знать, надо видеть” (чтобы знать, что такое жираф, недостаточно видеть его изображение на картинке, надо пойти в зоопарк). До этого молчавшая девочка с сомнением в голосе возразила: “Но я не могу видеть свои уши, но точно знаю, что они у меня есть; их можно потрогать руками, видеть в зеркале”. Подхватив эту мысль, мальчик привел другой пример: “Мы с мамой на берегу океана наблюда-

ли восход солнца, я видел, как оно выпрыгнуло из океана, на самом деле я знаю, что оно не прячется в воде, а кружится в небе. «Дети, уже познавшие ключевую роль слова “почему?”, забросали его вопросами: “А откуда ты это знаешь? – Мне мама сказала”. “А откуда мама это знает? – Ее учили этому в школе”. Ответ, по-видимому, удовлетворил детей и разговор сместился на различие “ощущать руками” и “смотреть глазами”».

Первое, что бросилось в глаза – дети получали явное удовольствие от урока; воспринимали его как увлекательную игру, глаза блестя, тянущиеся руки свидетельствовали, что их будоражили какие-то мысли по поводу говоримого в классе, и они не обращали никакого внимания на телевизионную камеру и пришедших к ним десяток чужих взрослых людей. Не было характерной для школьного урока напрядченности; учитель и ученики кружком сидели на полу и вели сократическую беседу. Сократический разговор малышей вовсе не производил впечатление симуляции философского дискурса. Из детских уст не звучали несвойственные им слова или заученные “мудрые мысли”, не воспроизводилось “здание”. Дети просто сообщают и вместе с учителем решают проблемы и занимались поиском истины. В этом разговоре детей в классе, шедшего, разумеется, без использования профессиональных философских категорий, можно обнаружить многие признаки специфической философской деятельности. Они вышли на проблемы: отношение причины и следствия, чувственного и рационального, тактильного и визуального, реального и фантазийного, кажущегося и действительного, критериев подтверждения мнения и др. Поэтому вполне обоснованной представляется одна из главных установок разработчиков “Философии для детей”, а именно: что дети стихийно и естественно тяготеют к философствованию. Владеет языком, а вместе с ним логикой, способны к разумному, критериальному рассуждению. Весь услышанный мною разговор в классе следует оценивать как подлинное, а не “квази” философствование; важно то, что имело место не бездумное повторение чужого знания, а “мышление из себя”, с использованием привычного для детей языка, с опорой на собственный, хотя и маленький опыт.

“Философия для детей” – не “популярная”, не “занимательная”, а тем более не “детская” философия. Это – *адаптация* больших проблем к восприятию детей, к знанию и навыкам, получаемых в школе. В какой-то мере, поясняет Липман, ее можно рассматривать как прикладную философию в том смысле, что она применяется в образовании с практической целью воспитания разумно мыслящих граждан. Вместе с тем у нее есть одно существенное отличие от других форм

прикладной философии (например, философии права, философии медицины и др.); “другие формы прикладной философии представляют собой вторжение философов в иные сферы с целью прояснения или разрешения проблем, с которыми сталкиваются нефилософы. В то время как философия для детей есть вторжение в практику, имеющее целью философствование самих учащихся”⁴.

Более того, практика “Философии для детей” позволяет делать вывод, (Г.Метьюс), что такого рода опыт весьма поучителен для профессионалов; дети, задавая наивно-глубокие вопросы, могут подтолкнуть к таким ракурсам философских проблем, которые с высоты зрелого возраста не видятся. И тем самым стимулировать исследование этих ракурсов. Ведь философия создавала и расширяла свое поле, задаваясь наивными вопросами “Что есть?” и “Почему?” там, где все казалось ясным⁵.

Говоря о возможностях философии в сфере школьного образования и ее приоритетности как дисциплины для развития разумного мышления, имеется в виду, что не всякая философия годится для этих целей. Авторитарно-догматические, навязывающие жесткое “мировоззрение”, скептические и релятивистские, сеющие недоверие к человеческому разуму и идее Просвещения, элитарно-снобистские, превращающие философию в эстетическую интеллектуальную игру, для этой цели не годятся. Для того, чтобы служить целям образования XXI века, философия сама должна быть разумной, недогматичной, гуманной и верной идеалам Просвещения. И что немаловажно, *использовать современную педагогическую технологию и демократические методы трансляции философского знания.*

2. Основные параметры программы “Философия для детей”

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

ны загадки, приключения, открытия и которая имеет прямое отношение к практике.

В виде эксперимента Липман начал обучать по этой повести 11-летних школьников и, получив впечатляющие результаты, решил продолжить это дело. Позднее он так оценил замысел повести: «“Гарри” дает детям средство, с помощью которого тайное содержание взрослой учености может быть декодировано и транслировано на обычный язык. Оно открывает им доступ в мир, который, согласно традиции, должен быть ограничен небольшим числом взрослых людей»⁶.

Известно, что какими бы хорошими не были идеи и концепции и даже отдельные учебники, все это еще полдела. Главное состоит в know how, в создании педагогической технологии и инфраструктуры для их реализации. В особенности когда речь идет о школьной программе.

Эксперимент показал необходимость сопроводить повесть пособием для учителей, содержащим упражнения и материалы, облегчающие философскую подготовку учителей и проведение урока. В 1973 г. в соавторстве с Энн Шарп и Фредериком Осканьян было создано пособие “Философское исследование” для повести “Открытие Гарри Стотлмейера”. По этой модели – философски нагруженная повесть, написанная Липманом (80-90 стр.), плюс пособие, подготовленное в соавторстве (400-600 стр.), были созданы другие блоки – для более старших и младших классов, всего семь блоков. Так возникла целая программа для всего периода школьного обучения⁷.

Основные материалы подготовлены с ориентацией на 11 классов школы (они жестко не привязаны к определенному возрасту, как это имеет место в обычных учебниках, указывается только оптимальный возрастной диапазон. В принципе повести и пособия для учителей для младших классов могут использоваться и в старших). Затем разработчики расширили эту возрастную рамку. Сравнительно недавно Э.Шарп написала философскую повесть для детсадовского возраста “Больница для кукол” (с пособием)⁸. По этой же методике были написаны два материала для взрослой аудитории⁹. Повесть для юношества “Марти и Эдди”, в которой обсуждаются проблемы, связанные со СПИДом и другие моральные проблемы, волнующие современную молодежь, вполне может использоваться как учебное пособие в работе со старшеклассниками. В целом программа “Философия для детей” выглядит следующим образом: (см. схему).

ПРОГРАММА “ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ”

Классы

Повести для детей

Пособия для учителей

1. Для детского сада (4-6 лет)

**ГОСПИТАЛЬ
ДЛЯ КУКОЛ**

Сделать свой мир
осмысленным

2. Для школы (1-11 класс)

Начальная школа

1-2

ЭЛФИ
Рассуждение
о мышлении

Как собраться
с мыслями

2-3

КИО И ГАС
Рассуждение
о природе

Удивиться миру

3-4

ПИКСИ
Рассуждение
о языке

Поиски значения

3-5

НУС (дополнение к
“Пикси”). Рассуж-
дение о моральном

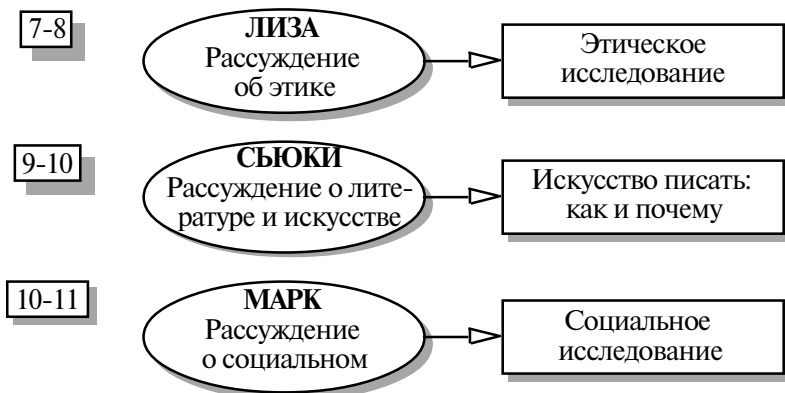
Как решать,
что делать?

Средняя школа

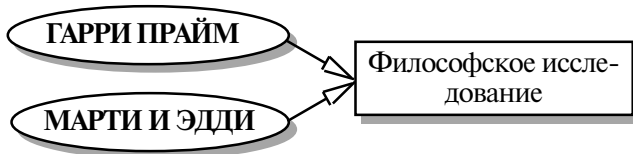
5-6

**ОТКРЫТИЕ ГАРРИ
СТОЛМЕЙЕРА**
Основные навыки
рассуждения

Философское
исследование



3. Для молодежи



Важнейшим вопросом при практическом запуске программы был кадровый, т.е. кто поведет такие классы. Лучше всего, если это будут делать люди, обладающие и педагогическим опытом, и философскими знаниями. Где взять их? Разработчики пошли по пути переподготовки практикующих учителей (в любой школе обычно находятся желающие попробовать себя на новом поприще). Учитель, независимо от его основной специализации (гуманитарной или естественнонаучной), получает философскую подготовку в одном из центров Института по развитию философии для детей и в период экспериментирования здесь же ему оказывается помощь. Для учителей подготовлено большое количество образовательной литературы, разъясняющей и концепцию, и технологию программы “Философия для детей”¹⁰. Созданы структуры по подготовке учителей и тренеров учителей (и специальные для живущих в других странах), защищаются диссертации по этой специальности, создан центр по тестированию навыков разумного мышления и др. Одним словом, имеется вся инфраструктура

ра, необходимая для практической реализации программы “Философия для детей”¹¹.

И еще один важный момент, который хотелось бы подчеркнуть. Программа “Философия для детей” создавалась для школы. Однако ее эксперимент перерос рамки “школьных дел”. Ее методика работает и во взрослой аудитории коллегей и особенно эффективна как способ введения в философию новичков. Ее теоретико-методологическое осмысление вышло на более широкие, имеющее отношение к вузовскому образованию, темы: “Философия как инструмент развития мышления”, “Методы трансляции философского знания”. И к осмыслению принципов образования вообще. Этому посвящена теоретическая работа М.Липмана “Мышление в образовании”¹².

Концептуальное осмысление практической работы по научению навыкам разумного рассуждения позволила через призму “человека обучаемого” по-новому взглянуть на многие традиционные философские проблемы, как-то: природа мышления, уровни мышления, критическое и творческое мышление, навыки мышления, мышление, язык и смыслы, стандарты хорошего мышления, самостоятельное мышление и т.д. Достаточно сказать, что экспериментально опровергнута идея Ж.Пиаже о появлении абстрактного мышления только в возрасте 12-14 лет и доказан тезис о возможности задействования высших уровней мышления в раннем возрасте; привитие навыков критического и творческого мышления в это время существенно расширяет когнитивный потенциал ребенка и благотворно сказывается на усвоении всего школьного знания. Эти выводы позволяют по-новому взглянуть на становление мышления и требуют пересмотра теории и практики школьного образования, долгое время находившегося под влиянием теории Пиаже.

Программа является, используя термин Поппера, “открытой”. То есть открытой и в смысле коррекции, и в смысле адаптации к различным культурным контекстам. Она реализуется во многих школах США (далеко не во всех; являясь новаторской, она встречает сопротивление со стороны и сторонников традиционной системы образования, и тех, кто скептически относится к философии вообще, и тех, кто боится трудностей переподготовки). В различных регионах мира – Латинской Америке, Австралии, Европе, Африке, Азии – более чем в 20 странах созданы национальные центры, занимающиеся культурной адаптацией и внедрением ее в школьную практику. Материалы переведены на 15 языков. Сегодня она является практически работающей международной программой. Организованный в Мадриде “Международный совет по философскому исследованию вместе с

детьми” (The International Council for Inquiry with Children) осуществляет коммуникативные функции и помогает в обмене опытом.

Секрет в целом позитивного восприятия Программы в странах с весьма различными культурными традициями и системами образования объясняется несколькими вещами. В первую очередь, конечно, ее практической эффективностью. У детей, прошедшие философские классы по этой методике, как показывают различные системы тестирования, успехи в математике на 36% выше, чем в классах, где философия не преподается, а успехи по языковым предметам еще выше – 66%. Есть корреляция между философским тренингом в школе и подготовленностью студентов к обучению в колледжах и университетах. Во-вторых, педагогов многих стран привлекает то обстоятельство, что философия, представленная в Программе, не сопряжена с какой-либо доктриной, с “измом”, не навязывает детям какое-то определенное мировоззрение с идеологической закваской. Это – философия как таковая, совокупность проблем, которые обсуждались в рамках критически рационалистической традиции, ведущей от Сократа, Платона, Декарта, Канта. В ней есть, конечно, “измы”, но они относятся к общечеловеческим ценностям нынешней цивилизации; это – рационализм, гуманизм, демократизм.

3. Педагогические принципы Программы

В общей форме можно сказать, что в программе “Философия для детей” возрождаются педагогические принципы, характерные для сократического метода обучения.

О существовании связи между тем, как следует учить философии и пониманием самой философии мыслители знали давно. Сократ исходил из того, что только через решение проблем можно двигаться к подлинному знанию, мудрости и добродетели. Наилучшей формой обучения считал диалог, совместную аргументативную деятельность, беседу. Так лучше всего избавиться от предрассудков и научиться самокритике. Этот метод он сравнивал с “родовспоможением” (майевтикой). В современных терминах Сократа можно считать приверженцем “критической философии” и “неавторитарного” метода преподавания.

Метод сократического диалога никогда не оспаривался, но и не практиковался сколько-нибудь широко. История философии пошла по пути создания монологических, системосозидающих, проповеднических и по своей сути авторитарных учений. Такой тип учений диктовал соответствующую форму обучения; она не могло быть ничем иным как “штудией”, как можно более точным усвоением текстов великих мудрецов. Сдвиг к проблемному пониманию философии и

проблемному преподаванию наметился в конце XIX в., однако до сих пор в образовании превалирует штудийность.

Принципиальная установка разработчиков программы “Философия для детей” — учить детей философствовать, делать философию (doing philosophy), а не сообщать сведения о ней. Смотреть на философию прежде всего как инструмент для размышления о мире и ориентации в нем. Иначе говоря, они предложили активистскую установку на тесную связь с практикой, на ее возможную полезность в повседневной жизни. Упор делается не на пассивное заучивание информации, опирающееся на работу памяти, а на активное вхождение в суть философских загадок, требующее самостоятельных творческих усилий интеллекта, сообразительности, воображения.

Традиционный метод трансляции философского знания — сообщение знания об интеллектуальных подвигах мудрецов прошлого и настоящего и их спорах между собой — малоэффективен. Для детей, да и взрослых, начинающих изучать философию, это только материал к сведению. Имена Платона или Канта не несут смысловой нагрузки, имеющейся у профессионала. В памяти остается одно — это авторитеты. Это вовсе не значит, что при проблемном подходе, не требующего упоминания имен и дат, работа великих мудрецов обесценивается. Наоборот, проблемы, впервые сформулированные ими, поданы подрастающему поколению не как дорогие музейные экспонаты, а как практически работающие инструменты, помогающие разумно рассуждать в практике обыденной жизни. Разбирая, например, на уроке вопрос о различии “восприятия” и “знания”, для обсуждения которого разработчики использовали в пособиях для учителей аргументы Юма, Декарта, Локка и других философов, дети, не подозревая, могут заново изобретать эти аргументы, сталкивать между собой, обнаруживать сильные и слабые стороны. Конечно, они будут наивно сформулированными, однако обладать достоинством авторства и собственного свободного поиска. При таком подходе нет давления авторитетов и преодолевается “власть” философского наследия, оказывающая, как показывает практика, сковывающее влияние даже на профессиональных философов.

У того, кто впервые знакомится с Программой и текстами философских повестей, может сложиться впечатление, что проблемы, относящиеся к ведомству различных философских дисциплин, — гносеологии, метафизике, этике, эстетике, логике и др., — перетасованы здесь если не по принципу винегрета, то по принципу многослойного салата, где слои повторяются с разными соусами. Первое впечатление обманчиво. Тексты строго структурированы и систематизиро-

ваны. Предложен новый дидактический прием. Разработчики исходят из того, что дисциплинарная градация философии на метафизику, эпистемологию, этику, эстетику, логику и др. не несет для новичка большой смысловой нагрузки, для него это только классифицирующие термины. В действительности проблемы, с которыми сталкиваются люди в жизни, всегда “перекручены”, поданы в ансамбле метафизических, эпистемологических, этических и других проблем. И новичку проще на примере конкретной проблемной ситуации выделять эти ракурсы и усваивать специфику этического, эпистемологического и других рассуждений, нежели сначала постигать язык той или иной дисциплины, а затем искать для него применение.

Если программа носит систематический характер, должна существовать определенная логика в подачи материала, с каких проблем начинать и какими заканчивать. В российской практике введение в философию обычно представляет собой длинный рассказ о том, что есть философия, как она соотносится с мировоззрением, наукой, идеологией, религией, какие в ней есть дисциплины, какие великие люди ее творили и т.д. Разработчики исходят из того, что во всей этой культурной информации еще нет ничего философского, она не запускает механизм саморефлексии.

В раннем детстве мышление ребенка еще нерефлексивно, мир предстает перед ним в виде эстетически целого, нерасчлененного на “Я” и “не-Я” тождества. Для того, чтобы естественное и спонтанное удивление миром трансформировалось в рефлексивное и саморефлексивное, ребенок должен прежде всего обратить внимание на свое собственное “Я”, его духовные и телесные ипостаси, а также на имеющиеся в его распоряжении мощнейшие инструменты — мышление и язык. Не запустив механизм рефлексии о самом себе, нельзя вообще говорить о философствовании. Величайшими открытиями для него (и первым шагом к подлинному философствованию) является обнаружение отсутствия тождества между своим телом и мыслью о теле, между мыслью о вещи и самой вещью, между словом о предмете и самим предметом, чудесной возможности говорить об одной и той же вещи при помощи разных слов.

Вот почему авторы Программы предложили начинать обучение детей младшего школьного возраста (6-9 лет) с обучения рассуждению о мышлении и языке. Всякий, знакомый с философией, знает, что в теоретическом отношении это — трудные проблемы, которые далеко не всем профессионалам по плечу. Тем не менее они считают, что такое начало оправдывает себя. Как было сказано, без выделения мышления и языка в качестве проблемы, ни о какой саморефлексии

речи быть не может, следовательно, не может быть и философствования. Что касается степени трудности, то рассуждение о ценностных материях ребенку постичь намного сложнее, нежели рассуждение о мыслях, своем теле, многозначности понятий, логических законах. Есть еще один резон: обращение внимания на мышление и язык, на проблемы, возникающие при рассуждении о них, существенно помогает ребенку разобраться в смысле других школьных дисциплин. Например, обсуждение на уроке философии проблемы языка и осознание того, что письмо, арифметика или рисование это просто разные знаковые системы, с помощью которых описывается реальность, делает школьные дисциплины не просто эстетически и эмоционально разными, но и связанными, следовательно, осмысленными. А обсуждение вопроса “Что значит рассказать какую-либо историю друзьям?” (“Кио и Гас”), помогает уже младшеклассникам уяснить различие между рассказом от первого и третьего лица, рассказыванием о фактах и самими фактами и вводит ребенка в понимание характера и природы исторического повествования, тем самым помогая понять смысл изучаемых в школе исторических дисциплин. С целью подготовки детей к осмысленному восприятию содержания школьных дисциплин, в программе, на наш взгляд, прекрасно проработана проблема отношений. По сюжету повести “Пикси” между Пикси и ее сестрой вспыхивает ссора (из-за оладев). Фраза матери, что у вас должны быть родственные отношения, заставляет Пикси задуматься, а что же такое “родственные отношения”, если их нельзя пощупать. Дальше повороты сюжета подводят к отношениям “близко-далеко”, “вчера-сегодня”, “тепло-температура”, отношениям чисел в математике, слов в грамматике, имени и именуемого и т.д. Предполагается, что в результате философского обсуждения проблемы отношений, у школьников должна сложиться интегративная картина отношений, изучаемых в физике, математике, грамматике, истории, литературе и т.д. То есть картина мира как система многообразных отношений и они окажутся подготовленными к распознаванию новых типов отношений.

Максима всякого обучения “от простого – к сложному” в курсе “Философия для детей” реализуется двояко. Во-первых, путем усложнения с учетом возраста рассматриваемых сквозных проблем. Структура построения проблем носит спиралевидный характер. В одном месте, например, в первом классе, проблема может только обозначена (важно, чтобы ребенок знал о существовании такой проблемы), в другом – стать центральной. Кочуя с одного витка спирали на другой, многократно появляясь в разных контекстах, она все более расширяется по содержанию, усложняются необходимые для нее когнитив-

ные средства. Во-вторых, путем сосредоточения систематического, “фокусного” обучения рассуждению о более легких и более трудных проблемах в повестях, рассчитанных на разные возрастные группы. К “легким” относят проблемы мышления, языка, логики, гносеологии, метафизики. К “трудным” – проблемы с ценностной компонентой, требующие и некоторый жизненный опыт, и личностную зрелость, и предварительную наработку когнитивных навыков. Это – этические, эстетические, социальные, правовые проблемы. В раннем возрасте слишком сильна зависимость ребенка от взрослых и слишком ограничен опыт, это не позволяет ему свободно рассуждать на ценностные темы самостоятельно. Это не значит, что моральное образование отсутствует в младших классах, здесь оно подчинено воспитанию в детях саморефлексии, самооценки, осознания себя членом коллектива – семьи, класса – ответственности перед собой и другими и т.п. Учитывая решающее значение навыков мышления и поведения, складывающихся у человека в раннем возрасте, недавно (1996 г.) подготовлена повесть “Нус” (“Ум” – греч. яз.) и сопровождающее ее пособием для учителей “Как решать, что надо делать?”, (являющихся продолжением “Пикси”), в которых рассматриваются вопросы, возникающие перед детьми, сталкивающимися с моральными дилеммами. Старшеклассники уже в состоянии анализировать моральные и социальные суждения, грамотно строить ценностное рассуждение, и применять анализ к различным практическим ситуациям.

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

4. *Философская повесть как модель и как средство “включения” сократического диалога*

Каким должен быть текст? Идею учебника разработчики категорически отвергли. Учебник всегда авторитарен и сковывает инициативу, проблемы здесь разложены по полочкам и дисциплинарно структурированы, язык с необходимостью остается профессиональным, требующим длительного вхождения, учебник настраивает на усвоение информации, в то время как требуется самовыражение. Отказавшись от идеи учебника, Липман пришел к выводу, что нужен иной текст – понятный, который можно обсуждать, используя словарный запас детей, увлекательный и провокативный. Лучше всего такую функцию выполняет философская повесть. Он написал семь таких повестей – “Элфи”, “Кио и Гас”, “Пикси”, “Открытие Гарри Столмейера”, “Лиза”, “Сьюки”, “Марк”.

Сюжетные пружины повестей закручены вокруг обычных, разных по сложности в зависимости от возрастных групп, на которые они рассчитаны, ситуаций – поход класса в зоопарк, поездка на ферму, обсуждение того, как пишутся стихи и проза, акт вандализма в школе и т.п. Главным при написании было не какой-то мудреный сюжет или достижение высоких литературных достоинств; ставилась цель создать художественную канву, понятную и близкую детям, и в то же время поддающуюся “шпигованию” ее в определенной последовательности философскими вопросами. Художественная канва нужна и для того, чтобы вовлечь в разговор, спровоцировать вопрошание и философствование, и для того, чтобы приблизить разговор к каждодневным делам детей.

Если сюжет строится на обычных событиях детской жизни, философское содержание разработчики стремились строить в жанре интеллектуального приключения или детектива. В серьезной и шутиливой форме рассказывается о похождениях детей, которые “натываются” на философские вопросы, обсуждают со сверстниками, родителями, учителями, мучаются над ними и ведут следствие. И в дидактическом, и психологическом отношении важно, что среди героев есть характеры, предпочитающие не мудрствовать лукаво и держаться простого здравого смысла, но есть и такие, которым свойственно “чувство философского”, которых любознательность ведет к обнаружению загадок в обыденном. У философски любопытных свои особые характеры; одни сильны в логике, другие – в эстетических материях, третьи – в социальных и т.д. Получается, что озадачивающие их проблемы как бы персонифицируются. Перед мыслительным

взором реальных детей в классе разные философские проблемы выступают как: “это проблема Пикси”, “это проблема Гарри”, “Это проблема Сьюки” и т.д. Текст провокативен; все время приглашает подумывать: “А как бы я сказал, окажись я на месте Элфи”.

Нарративный жанр призван облегчить решение очень важной для всякого философского обучения задачи — научиться мыслить универсально и контекстуально. Философские вопросы всегда поданы в конкретной ситуации, в которую включены герои. Одни и те же вопросы могут мигрировать из одного контекста в другой, позволяя видеть новые их грани в зависимости от изменения контекста, сопоставлять контексты, одним словом, приобретать навыки распознавания универсального в контекстуальном. Уже в повестях для маленьких детей текст озадачивает такими, например, вопросами: почему нельзя стрелять белок в парке, а можно в лесу? почему можно есть убитых коров, кур и т.д., и в то же время нельзя мучить домашних животных? почему нельзя делать в школе то, что можно дома?

Как уже говорилось, структура Программы носит спиралевидный характер. В одном месте проблема может только обозначиться (герои повести задумались и бросили ее), в другом проявиться в более сформулированном виде, в третьем — стать центральной. Кочуя по повестям для разного возраста, появляясь в разных контекстах, она расширяется по содержанию и вместе с тем усложняются необходимые для нее когнитивные средства. Например, проблема личностной самостождественности появляется уже на первых страницах “Элфи”, повести для 6–7 — летних детей. Элфи — крайне застенчивая девочка, которую одноклассник за ее вечное молчание назвал “невзаправдашной” или “нереальной”, обижается и начинает убеждать себя в том, что это не так: “но ведь я думаю, значит я реальна”, “я удивляюсь, значит я человек”. И задалась вопросом о роли “говoreния” для того, чтобы другие принимали тебя за “взаправдашного” человека. В раздумьях Элфи оживает дух Аристотеля, Декарта, современных лингвистических философов. Проблема Я вновь и вновь возникает в различных повестях и самых различных аспектах — когнитивном, этическом, эстетическом, правовом. В последней повести “Марк” — в ракурсах, которые под силу только старшеклассникам, поскольку здесь идет речь о гражданских правах, социальной справедливости, моральной и правовой ответственности и других социальных материях.

5. Школьный класс как сообщество исследователей

Известно, что Сократ, вовлекая учеников в философствование, приглашал их на беседы в саду и использовал жанр устной речи. В программе “Философия для детей” устная речь также приоритетна. Однако школа это все же не “сад”. Для регулярного обучения просто разговоров мало, нужен, как уже говорилось, текст — организующий, структурирующий, систематизирующий. Но и этого мало. Нужна *социально благоприятная среда*, стимулирующая интеллектуальные, моральные и лингвистические потенции личности. Такой средой, по мысли разработчиков, является обычный школьный класс, при условии превращения его в сообщество исследователей, ведущего сократический диалог. Такое превращение означает прежде всего изменение структуры классного урока; вместо формального деления на две части, объяснение материала учителем и ответов учеников и выставляемых оценок, имеет место неформальное сообщество исследователей. Дети и учитель садятся в круг, чтобы видеть глаза и лица, а не затылки, и ведут диалог, точнее, полиолог по поводу прочитанного отрывка из философской повести.

Роль учителя существенно меняется, но несколько не умаляется, скорее возрастает. Традиционно она авторитарна. По идее учитель это — эксперт, знающий все на свете, “судья”, оценивающий, что есть правильно, а что неправильно. Здесь же он является соучастником диалога, соискателем истины. Конечно, учитель знает больше учеников, в его распоряжении дидактические материалы, в которых все “разжевано” и предложены различные варианты ведения диалога. Тем не менее философский поиск истины, даже когда он ведется с детьми, всегда приключение, путешествие в неизведанное. У детей могут быть неожиданные повороты мыслей, до которых не додумаются профессиональные философы. От учителя в сообществе исследователей требуется гораздо больше — сотворчество и одновременно умение направлять дискуссию в нужное русло.

Дома дети обычно схватывают только сюжетную линию (запрятанное в ней философское содержание отнюдь не прозрачно). В классе с помощью наводящих вопросов учителя и совместных усилий они начинают видеть философский смысл ситуаций, озадачивших книжных героев, и высказывают по поводу них свое мнение. Отталкиваясь от текста, но вовсе не обязательно следуя ему, придумывают свои примеры и логически возможные объяснения. Соглашаются или не соглашаются между собой, завязывается разговор, спор, происходит коллективный поиск истины. В этом споре выявляются логические

изъяны в рассуждениях участников, вырабатываются критерии правоподобного, корректируются позиции, определяются наиболее сильные аргументы. Не беда, что не будет получено ясного и четкого “ответа” или “решения”, как это происходит, например, в математике, и не суть важно, что учитель не вынесет окончательный вердикт. Важно, что шаг за шагом дети овладевают навыками (искусствами, умениями) разумного, логичного, аргументативного мышления. Получают не из объяснения, а из собственных мыслительных операций представление о слове и мышлении, вещи и отношении, причине и следствии, индукции и дедукции, добре и зле, цели и средстве, прекрасном и безобразном и привыкают самостоятельно рассуждать о такого рода вещах.

Сообщество исследователей, по мысли разработчиков, признано решать несколько задач: развивать когнитивные навыки мышления, исследовательские умения, а также навыки социализации, коммуникации, индивидуализации.

В сообществе исследователей каждый вправе высказывать свою точку зрения, какой бы она ни была. Дети часто воспринимают уроки философии как “разговор на вольную тему”. Чтобы разговор не превратился в хаотичную болтовню, вводятся достаточно жесткие правила-ограничения, относящиеся как к когнитивной, так и социально-этической структуре диалога. Свобода выражения мнений сопряжена с требованием их обоснованности, право на критику других с умением выслушивать здравые контраргументы, право на индивидуальность с умением вносить вклад в кооперативный поиск истины.

Иначе говоря, “Философия для детей” остается верна старой педагогической максиме: самореализация личности достигается через коллективизм. “Рефлексивная модель, – пишет Липман, – насквозь социальна и коммунальна. Ее цель – артикулировать исходные причины, порождающие расхождения в сообществе, развивать аргументы в поддержку конкурирующих утверждений, а затем – после тщательного их обсуждения – достигать более общей картины, дающей возможность вынести более объективное суждение”¹³. Через освоение этики дискуссии дети учатся основным принципам демократического взаимодействия между людьми. Согласно Липману, школа – основной институт общества, обучающий демократии, а класс, превращенный в сообщество исследователей, может стать главной ячейкой общества, где происходит становление граждан демократического общества.

Программа “Философия для детей” предлагает, как мы видим, деятельностную педагогическую технологию. Используется преиму-

щественно лингвистически коммуникативная деятельность. Ставится задача, чтобы дети, отстаивая свое мнение в кругу сверстников, а не просто повторяя выученное задание, приучались артикулировать смутные чувства и интуитивные представления в языковые выражения, осваивали смысловое поле языка и логические правила и тем самым обретали бы лингвистическую и мыслительную свободу. Лингвистическая свобода — основа интеллектуальной раскованности и коммуникации. Примечательно, что сами дети на вопрос о том, что им больше всего нравится на философских уроках, указывают на возможность общения с соклассниками и разговора на интересные темы, которые они никогда не обсуждают ни на других уроках, ни вне школы, ни в семье. Иначе говоря, больше всего они ценят лингвистически коммуникативный фактор.

Методологией сократических бесед в США заинтересовались педагоги, занимающиеся с детьми, страдающими эмоциональными и речевыми дефектами. Они нашли, что такого рода беседы корректируют дисбаланс эмоциональных и рациональных сфер, делают речь более ясной и связной, а детей более общительными. Отмечено также снижение агрессивности у детей.

6. Педагогический результат

Теперь мы подошли к главному практическому вопросу — каков “сухой остаток” обучающей стратегии и технологии программы “Философия для детей”. В общей форме можно сказать, что главный планируемый результат — обретение учащимися навыков (умений, искусств, способностей) обоснованного, критического, творческого, грамотного мышления и рассуждения как необходимого условия здравого и ответственного социального и морального поведения. Понятно, что измерить разумность и здравость теми же мерками, какими измеряется обычное школьное знание, вряд ли возможно. А других мерок еще нет. По свидетельству Липмана, существующие в США системы тестирования продолжают оценивать успехи учащихся количественно, по накопленному багажу знания, а не качественно, т.е. насколько разумно, эффективно и творчески используется этот багаж. Нужны нового типа тесты, оценивающие не просто количество знаний и не только способность к абстрактному мышлению. “Нам нужно, — говорит он, — определять, *в состоянии ли учащиеся делать суждения, основанные на том, что они знают*, а не просто факт, обладают ли они этим знанием или нет”¹⁴.

При всем том, что говорить о “сухом остатке” философского обучения в том же смысле, в каком мы говорим о “сухом остатке” обуче-

ния математике, химии или литературе, нельзя, будучи школьной программой, “Философия для детей” обязана планировать конкретный позитив, получать определенные результаты. Главный планируемый результат, как мы уже сказали, состоит в обретении навыков разумного мышления и поведения. Условно эти навыки можно подразделить на три группы: 1) исследовательские; 2) когнитивные; 3) социально-психологические и этические. Перечислим главные из них.

Исследовательские навыки: уметь распознавать проблемную ситуацию; фиксировать противоречия в получаемой информации; точно формулировать вопросы, релевантные проблемной ситуации; видеть изъяны широких обобщений; избегать обобщений на основе единичных фактов; использовать элементарные приемы фактуального подтверждения; выдвигать объяснительные гипотезы для когерентного объяснения фактов; осознавать опасности при работе с гипотезами; сопоставлять контексты и анализировать их различия; владеть различными объяснительными инструментами; анализировать скрытые допущения и т. д.

Когнитивные навыки: умение работать с понятиями и прояснять их смысл; видеть контекстуальные границы смысла понятий; избегать многозначности; проводить различия и устанавливать связи, не допуская некорректных обобщений; приводить основания в пользу мнения; различать сильные и слабые аргументы; сознательно применять различные критерии; приводить примеры и контрпримеры; подводить факты под правила и законы; делать выводы из посылок; проверять логическую корректность вывода; уметь работать с причинно-следственными отношениями; работать с логическими формулами; знать элементарные логические правила построения умозаключений; уметь распознавать типы отношений и их связи; видеть зависимость результатов от используемых когнитивных средств; работать с аналогиями, альтернативами, метафорами; делать сбалансированные оценочные суждения; видеть плюсы и минусы описательной, сравнительной и аналитической работы в сфере ценностей и т. п.

Социально-психологические и этические навыки: умение работать в коллективе и рассматривать свое Я со стороны; слушать другого и избегать монологизм; отстаивать свое собственное мнение и уважать мнения других; участвовать в соревновательности взглядов и признавать авторитет сильного аргумента; давать волю воображению и быть интеллектуально ответственным; критиковать других и выслушивать критику в свой адрес; признавать ошибки и корректировать их; отстаивать принципы и достигать компромиссы; соблюдать свою индивидуальность и автономию и вносить вклад в кооперативный по-

иск истины; сдерживать эмоции и нести ответственность за общий ход диалога; самовыражаться и самоутверждаться, обретая свою тождественность в дискуссиях со сверстниками; придерживаться этических норм и этикета дискуссии и т.д.

Совершенно очевидно, что такие навыки и умения невозможно обрести путем спорадических занятий, а тем более из слушания лекций учителя. Они прививаются путем систематической, целенаправленной, рассчитанной на весь период пребывания детей в школе, работы. Разумеется, при наличии концептуально и технологически проработанной, экспериментально апробированной программы.

7. Вопросы российских педагогов

После моих публикаций о программе “Философия для детей” в философских журналах, а также на семинарах и конференциях учителей, на которых я рассказывала о ее принципах, мне задавали вопросы. Педагогов, самостоятельно пришедших к идее проблемного обучения и экспериментирующих с “сократическим” методом, интересовала преимущественно конкретная информация об опыте ее применения в других странах. Вопросы же тех, кто впервые узнал о Программе, свидетельствовали о трудности стыковки ее принципов с привычными для педагогов представлениями. Я постараюсь ответить на последние, выбрав наиболее типичные.

В нашей аудитории вызывает недоумение прежде всего перечисленный выше “сухой остаток” педагогики “Философии для детей”. Все эти “умения”, “навыки”, “искусства”, говорят педагоги, не что иное как “инструменты”; а ведь философия не ограничивается функцией развития интеллекта; она должна учить какому-то содержанию, давать представление о мире, снабжать твердыми ориентирами в моральных делах, отвечать на смысложизненные вопросы, учить мудрости, что всегда было ее целью. Ответу на вопросы по порядку.

(1). Начну с вопроса об инструментальности и содержательности. Недоумение педагогов вполне понятно. У всех нас, и тех, кто воспитывался на доктринально-проповедническом типе философии, каким является марксизм, и тех, кто получил образование в российских вузах в перестроечный период, где обучение философии сводилось к рассказыванию о философии и философах, образ философии ассоциируется с содержательным мировоззрением, с системой представлений и ориентиров в мире. С чем-то вроде интеллектуальной шпаргалки, а фактически идеологическим и религиозоподобным. Не имевшие и не имеющие практики делания философии, то есть самостоятельного, свободного, без оглядки на авторитеты, решения про-

блем, эти умения и навыки кажутся функциональным привеском к философии, а не ее существом. А активистская методология, смещающая акценты с четких “ответов” на подлежащие исследованию “вопросы”, представляется упражнением в критицизме.

Ответ разработчиков программы “Философия для детей” мы представили бы следующим образом. “Инструментализм” отнюдь не подменяет и не отменяет содержательный смысл философского образования; он только нацеливает принимать то или иное содержание рефлексивно и самокоррективно. И в повестях для детей, и в пособиях для учителей в понятной для детей (и учителей) форме проигрывается масса содержательных — моральных, социальных, эстетических и других — модельных ситуаций. Ситуации рассматриваются в классе не только с точки зрения наработки когнитивных навыков, но и содержательно. И дети в классе, и учителя не могут не реагировать на происходящие вокруг события, которые, разумеется, разные в разных культурных регионах мира. В материалах “Философии для детей” предусмотреть их невозможно; даются только ключи к тому, как их можно решать.

Приведенные в повестях модели, конечно, не охватывают всего богатства жизни; у реальных, сидящих в классе детей (и учителей), постоянно возникают новые, неординарные проблемные ситуации, требующие для их разрешения неординарного подхода. Традиционный содержательный, а на деле доктринальный, метод обучения при столкновении с неординарностью и новизной оказывается дезориентирующим; никакая доктринальная система не в состоянии вооружить человека ответами на все случаи жизни. Более эффективный способ — научить мыслить самостоятельно, снабдив инструментами, работающими в разных проблемных ситуациях и в разных культурах.

(2). В последнее время в некоторых российских школах стали практиковаться уроки по этике. Строятся они, как правило, в лекционно-урочной манере; преподаватель рассказывает о месте морали в системе общественного сознания, сущности этических учений, об основаниях моральных норм, повествует об исторических героях, примерах добра и зла и т.д. У такого преподавателя проблемно-инструменталистский подход к этическому обучению, естественно, вызывает сопротивление. Он говорит, что, сталкиваясь с ложью, несправедливостью, насилием, национальными конфликтами, дети хотят получить от учителя не только когнитивные средства, но и конкретные оценки. Поэтому свою первейшую задачу они видят в формировании у них твердых нравственных убеждений, мысли о незыблемости моральных норм, необходимости нравственной оценки происходящего.

Разработчики программы “Философия для детей” отнюдь не считают традиционный лекционно-проповеднический способ передачи нравственного знания вредным или неправильным. Всякий разговор о нравственности оставляет свои следы. Они констатируют факт, что КПД такого способа невелик. В отличие от прошлых времен, в нашем мире пропаганда, проповеди, наущения, рассказы о нравственных подвигах действуют только на очень легковверных; на склонных мыслить скептически их эффект проблематичен.

Этико-демократическое образование лучше строить с ориентацией на собственный опыт ребенка, ведя к этической грамотности и зрелости через проигрывание с раннего возраста обычных ситуаций вроде: “Мы не будем с ним играть, потому что он дерется”, “Почему весь класс наказан, ведь шалили только несколько человек?”. В его опыте должна накапливаться собственная практика рассуждения о моральных вещах.

В нашем динамичном, сталкивающем культуры, религии, политики, мире человеку недостаточно знать заповеди, императивы и исторические примеры; требуется тонкая рефлексивная работа по выработке хорошего суждения. Самое трудное в этическом образовании – научить применять этические принципы не по стереотипу, а контекстуально, т.е. видеть, что принципы, работающие в одной системе, в другой могут быть неприемлемыми. Искусство контекстуального анализа дается только тем, кто владеет инструментами анализа. Такое искусство еще непосильно малышам; требуется и определенный жизненный опыт подростка, и предварительная философская подготовка (умение различать факты и ценности, знание и мнение, нормы и идеалы, слова и смыслы и т.д.). Поэтому систематическое обучение рассуждению о моральных, эстетических и социальных предметах, умению контекстуально и аналитически подходить к ним отнесено в Программе в старшие классы. Например, проблема природы занимает одно из центральных мест в Программе. Кто есмь я как живое существо, какова моя связь с другими живыми существами Планеты, как я должен относиться к ним – этот вопрос является сквозным во всех повестях, возникая в разных контекстах¹⁵. Он формулируется сообразно современным экологическим теориям, с учетом глобальных и универсальных задач сохранения окружающей среды, которые сегодня стоят перед человечеством. Вместе с тем Программа далека от этического ригоризма; она нацеливает и учителей, и детей подходить к конкретным вопросам сохранения живого осмыслительно и взвешенно. В приведенных в данной книге дидактических материалах для старшеклассников (Марк) детям предлагается обсудить за-

метку из газеты, где говорится о том, что рыбаки из японской деревни убили 100 дельфинов и эта бойня вызвала протесты американских защитников окружающей среды. В то же время приводится аргумент рыбаков, что промысел дельфинов для них — традиционный и единственный способ получения средств для существования. В пособиях нет четкого “решения” этой проблемной ситуации, школьникам предлагают самостоятельно оценить ее и найти этически грамотный и приемлемый выход.

(3). Теперь об опасениях педагогов, что инструменталистская направленность программы “Философия для детей” оставляет за бортом “смысл жизни”, “мудрость”.

И смысл жизни, и мудрость формируются в контексте всей жизни человека — в преломлении его индивидуального опыта через традиции культуры, религии, семьи, профессии. Было бы несерьезно из теоретизирования какого-либо философа, пусть самого умного, брать ориентиры для индивидуальной жизни. И даже из религии, хотя она в этом отношении обладает большим потенциалом и ближе к житейской мудрости. Философия, если она, конечно, здравая, критичная и рациональная, а не риторически фантазийная, дает другое для мудрости. Она дает теоретический язык, концептуальный аппарат, культуру разумного рассуждения, с помощью которых определяется, а правильно ли мы мыслим о “мудром”, не закралась ли в наши рассуждения ошибка. Не принимаем ли за мудрость наши временные эмоциональные склонности или чужие мнения и предрассудки. Она помогает нам, предоставляя в наше распоряжение критерии оценки, сознательно выбирать между альтернативными вариантами мудрости. Человек философски безграмотный, не умеющий анализировать свой ход рассуждения, не понимающий проблемного характера философских суждений, не может быть ни мудрым, ни свободным.

Сократические беседы, как я уже сказала, играют ключевую роль в “Философии для детей”. Напомню, что для Сократа философия была не просто профессиональной работой или игровым состязанием в искусстве аргументации, а мудростью в смысле “способа жизни”. Он видел воспитательную миссию философии в пробуждении людей от догматической дремоты, в научении их самокритичности и одновременно в решении политической задачи воспитания достойных граждан города-государства. На протяжении всей истории философии такой смысл был скорее регулятивным идеалом, нежели практикой. В “Философии для детей” сделана попытка внедрить этот идеал в практику обычных людей — начав с превращения школьного

класса в сообщество исследователей. Главная цель ведущихся в нем сократических бесед – воспитать будущих граждан разумными, рефлексивными, самокритичными, терпимыми к взглядам других, морально ответственными. Иначе говоря, научить их способу достойной жизни в демократическом обществе.

Всякая философско-педагогическая теория сориентирована на определенный, исторически заданный образ личности. Программа “Философия для детей” совершенно очевидно имеет в виду просвещенную личность демократического общества. Такого рода личность принимает ответственные решения без оглядки на тоталитарные идеологии и “идолов толпы” на основе разумного суждения. У нее предполагается не только способность интеллектуальной, но и моральной и социальной ответственности.

(4). На встречах с педагогами часто задавался такой вопрос: “как в свете проблемно-деятельностной педагогики философии для детей следует оценивать практику введения философии в школу в форме истории философии?”

Выше я уже говорила о позиции Липмана по этому поводу. В российском контексте вопрос имеет как теоретическую, так и практическую стороны. После того, как марксистская философия, определявшая в России нормы-рамки образования, была низведена с пьедестала официальной, перед российскими деятелями образования встала задача заполнения образовавшегося вакуума (и занятости преподавателей общественных дисциплин). В наших конкретных условиях была принята, с моей точки зрения, разумная стратегия гуманитаризации и гуманизации образования, которая, по сути дела, была его расширением за счет приобщения к истории культуры, от значительной части которой мы были отключены. Преподаватели научного коммунизма, диалектического и исторического материализма переквалифицировались в специалистов по истории этики, истории культуры, но больше всего в историков философии.

История философии – действенное средство для “раскрутки мозгов”, преодоления догматизма и закрытости. Она помогает человеку находить культурную самоидентичность, и, что важно, не на узко местническом, а универсальном уровне. Вместе с тем, повторяю, преподавание истории мысли в той мере служит гуманистическим целям, в какой в нем соблюден баланс прошлого, настоящего и будущего; насколько идеи умерших мыслителей задействованы в работе живых, в подготовке новых поколений к осмысленной жизни и адаптации к возможным изгибам будущего. Если этого нет, возникает опасность попасть в капкан прошлого. Опасность эта особенно вели-

ка для России, культура которой всегда была традиционистской, авторитарной и фундаменталистской.

У философов прошлого — масса доблестей, были и грехи — претензии на привилегированный доступ к истине, создание всеохватывающего мировоззрения, элитарность, профетизм и др. Они диктовали авторитарные способы трансляции знания; обучение на основе “мудрости великих”, “штудийность” и т.п. Вчерашним преподавателям марксизма “штудийность” близка и привычна; вместо иконной мудрости Маркса-Энгельса-Ленина можно столь же иконно подавать мудрость Платона, Декарта, Канта, Гегеля.

Сократический метод обучения совершенно иной¹⁶. Центрируется вокруг проблем, а не информации о философии, поиска истины, а не усвоении готового знания, предполагает открытую критическую дискуссию, а не закрытость, налагаемую тем или иным “измом”, строится преимущественно на устной, а не на письменной речи или текстах, нацелен на раскрытие ресурсов творческого воображения, а не на эксплуатацию памяти, предполагает коммунальность и диалог, а не проповедь и монолог. И, что важно, учитель и ученик не разделены кафедрой, а “гуляют в одном саду”. Сократический диалог, хотя и требует большего труда от преподавателя, точнее, иных его способностей, является более демократическим способом передачи знания¹⁷.

С моей точки зрения, идеалом философского обучения (будь то в школе или вузе) было бы соединение проблемно-деятельностного и культурно-информационных методов. Вводить новичков в философию (в том числе студентов философского факультета), целесообразнее на основе проблемного метода. Еще до того, как на них обрушится лавина сведения о мудрецах, эпохах, культурах, для ориентации в которой требуется, в сущности, только память, научить их распознавать философские вопросы в проблемных ситуациях повседневной жизни, правильно формулировать их, грамотно строить рассуждение, освоить технику критической дискуссии. И только позднее, в старших классах школы (или курсах вуза), то есть после постижения смысла философствования как деятельности, дать представление об интеллектуальных героях, впервые вышедших на философские загадки и пытавшихся на уровне своего времени ответить на них. В этом случае “книжная мудрость” станет релевантной реальной жизни.

* * *

В преддверии XXI века, объявленного “Веком образования”, во всех странах мира ощущается дефицит конструктивных, оснащенных

современной педагогической технологией, оправдавших себя на практике, образовательных программ. Особенно остро ощущается дефицит в России, перед которой стоит актуальнейшая задача модернизации образования, приведения его в соответствие с современными цивилизационными процессами. Нам представляется, что среди множества педагогов, фигурирующих сегодня в мире, “Философия для детей” в наибольшей мере обладает качествами, необходимыми для “образования для будущего”.

Выше мы уже говорили об эффективности этой педагогики по развитию интеллекта и лингвистической раскованности. Очень важно, что ее методики, создававшиеся на современном уровне когнитивной культуры, приобщают именно к современному, а не позапрошлому стилю мышления. Крайне ошибочным является мнение, будто для раскручивания мозгов годится все, любые программы, главное, чтобы имело место само “раскручивание”. Программа для школ должна соответствовать современному уровню развития философского знания, современным психологическим представлениям о человеке и обучении, использовать современные формы трансляции знания.

Недавно ученые за рубежом, занимающиеся природой и истоками интеллекта, сравнив IQ (качество интеллекта) молодежи 20-х, 30-х и 40-х гг. и в настоящее время, были поражены возросшими за это время показателями качества (например, в Англии на 27 баллов с 1942 года, в США на 24 с 1918 года). Получается, что сегодняшний средний школьник в былые времена считался бы вундеркиндом. До сих пор ученые полагают, что “гены ума” имеют природную основу и количество умных и глупых в каждом поколении должно быть примерно одинаковым. Пытаясь найти объяснение феномену резкого “поумнения”, высказывается предположение, что он обусловлен тем, что в шарадах, загадках, играх на смекалку, которые в этих странах печатаются на детских игрушках, пакетах для детской пищи, школьных принадлежностях, используются те же самые когнитивные модели, которые используются в современных тестах на уровень интеллектуальности. Нынешний среднеспособный ребенок с раннего возраста знает как нужно справляться с типом вопросов, которые одаренных детей предшествующих поколений поставили бы в тупик.

Когда говорят о низком интеллектуальном развитии российских школьников, речь идет не об их “глупости” или отсутствии знаний, речь идет о том, что у них нет современного методологического умения справляться с вопросами, которые ставит современная культура. Что в когнитивном отношении они еще не “врубились” в нее. Поэтому, когда мы сегодня проводим реформу образования, следует учиты-

вать, что современная школьная программа должна быть в согласии с требованиями, предъявляемыми современной когнитивной культурой, а не с теми, которыми руководствовались наши деды. Попытки наших некоторых деятелей образования, чье мышление несет на себе печать “несвобод” и “архаики”, и которые не очень представляют себе масштабы изменений, произошедших в последние полвека в представлениях о познании и знании, изобрести непременно что-нибудь доморощенное, будут иметь результатом воспитание поколения молодых людей, навыки мышления которых не позволят им жить в ладах со временем.

И еще. Аристотель в свое время верно заметил, что любознательность и удивление перед миром — источники философии и знания — являющиеся изначальными качествами человека и его доблестей. Стимуляция любознательности в детском возрасте, создание стойкой установки получения удовольствия от рискованных интеллектуальных приключений и игры воображения — одно из сильнейших противодействий против подсознательных деструктивных диспозиций у ребенка. Радость от философствования в школе может быть одним из эффективнейших средств для перевода юношеской агрессивности в сознательное и полезное творчество.

-
- ¹ Некоторые терминологические пояснения. Поскольку в понятии “reason” в английском языке сплавлены два смысла — “разум” и “основание”(причина), “reasoning” часто переводится как “разумное (обоснованное) рассуждение”, “reasonable person” — “разумно (обоснованно) рассуждающий человек”. Следует оговорить, что понятие “разумность” в этой концепции не тождественно “рациональности”, оно имеет более широкий смысл и применяется не только к науке и логике, но и межличностным отношениям, моральным конфликтам и т.п. Термин “community of inquiry” переводится как “сообщество исследователей”, более точное его значение — “сообщество изыскателей истины (любознательных)”. Термин “критическое мышление” употребляется здесь не в смысле критицизма всего и вся, а в смысле критерияльного, саморефлексивного, самокорректирующего мышления.
- ² Д-р *М. Сесевиль* (Канада), д-р *Ф.Кэм* (Австралия) ведут теоретическую и практически-экспериментальную работу по организации других школьных дисциплин по принципам “Философии для детей”.
- ³ Странники преподавания философии для детей, начиная с младшего возраста, выдвигают различные критические аргументы против теории Пиаже. Более подробно об этом см.: *Gazzard A. Philosophy for Children and the Piagetian Framework // Thinking. Vol. V. № 1.*
- ⁴ *Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, N.Y., Melbourne, Sydney, 1991. P. 112.*
- ⁵ *Matthews G. The Philosophy of Childhood. Cambridge, 1994.* Г.Метьюс, который ведет колонку по обзору детской художественной литературы в журнале “Мышление”, считает, что философию вообще можно определять как попытку взрослых ответить на приводящие в замешательство вопросы детей.

- 6 *Lipman M.* How Old is Harry Stotlemeir? // *Studies in Philosophy of Children*. Harry Stotlemeir Discovery. Ed. by Sharp A.M. and Reed R.F. Philadelphia, 1992. P. 9.
- 7 *Philosophy for Children*. Vol. 1-7. Institute for Advancement of Philosophy for Children. Montclair State University, Upper Montclair, N.Y., 1973-1978.
- 8 *Sharp A.M.* The Doll Hospital. Montclair, 1996; *Manual: Making Sense of my World*. Montclair, 1996.
- 9 *Lipman M.* Harry Prime. Montclair ; Marty and Eddie. Montclair, 1996.
- 10 *Growing Up with Philosophy*. Ed by M.Lipman and A.Sharp. Philadelphia, 1978; *Lipman M., Sharp A., Oscanyan F.* Philosophy in the Classroom. Philadelphia, 1980; *Lipman M.* Philosophy Goes to School. Philadelphia, 1988; *Thinking Children and Education / Ed. by M.Lipman.* 1993; *Studies in Philosophy for Children: Harry Stotlemeir's Discovery / Ed. by A.Sharp and R.Reed.* Philadelphia, 1991; *Matthews G.* Philosophy and the Young Child. Cambridge, 1980; *Matthews G.* Dialogues with Children. Cambridge, 1984; *Matthews G.* Philosophy of Childhood. Cambridge, 1996; *Reed R.* Talking with Children. 1983; *Pritchard M.* Philosophical Adventures with Children, 1985; *Children in Chaos*. By L. Harris with an Essay by M.Lipman. 1991; *Sharp A.M. and Splitter L.* Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. ACER, Australia.
- 11 Учителя могут обучаться либо в самом Институте по развитию философии для детей, либо по месту основной работы, в этом случае к ним выезжают специалисты из этого Института.
- 12 *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge. В этой книге читатель найдет для себя интересный теоретический материал не только по философии для детей, но и по образованию вообще, принципах трансляции философского знания, а также по проблеме человека и мышления.
- 13 *Ibid.* P. 19.
- 14 *Ibid.* P. 189.
- 15 *Ryan M.M.* Nature and Philosophy for Children // *Thinking*. 1988. Vol. 7. № 4.
- 16 Очень интересный материал об истории сократического обучения и его современных формах и проблемах содержится в статьях *Р. Фишера* “Сократическое обучение” (*Fisher R.* Socratic Education // *Thinking*. Vol. 12(3) и *Дж.М.Д. Росса* “Сократ против Платона: Истоки и развитие сократического мышления” (*Thinking*. 1996. Vol. 12. № 4).
- 17 Д-р *Филипп Кэм*, которому принадлежит заслуга “раскрутки” программы “Философия для детей” в школах Австралии, делясь своим опытом на обучающем семинаре в ГПУ (Москва, 1994), говорил, что организация сократического диалога в классе – более трудоемкая, но в то же время более интересная для педагога работа. Диалог имеет свойство вовлекать в разговор всех, включая инертных и тугодумов. Педагог, овладевший искусством стимуляции любознательности и интеллектуальной соотязательности, получит в классе атмосферу взаимопонимания и сопричастности. В его книге “Мыслить вместе” содержатся очень интересные разработки принципов организации диалога. (*Cam Ph.* Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom. Sydney, 1995).

II. Обучение и мышление как исследование. Роль философских инструментов

Стратегической целью образования во все времена было воспитание знающих, разумных, социально и морально ответственных граждан. Цель по-разному реализовалась в зависимости от господствующей парадигмы образования, педагогических технологий, а также от принятых философских представлений о человеке, мышлении, языке, познании, рациональности, логике и т.д. По всем этим вопросам у проф. Метью Липмана есть своя позиция. Концептуально развернуто она представлена в книге “Мышление в образовании”¹ и журнальных статьях. В рамках данной работы мы лишены возможности рассматривать ее детально. Остановимся только на некоторых обсуждаемых в ней вопросах, поясняющих теоретические основы программы “Философия для детей” и обосновывающих тезис, что философия может и должна стать предметом школьного образования.

Важно иметь в виду, что предпринятый Липманом анализ имеет самостоятельную философско-теоретическую значимость, а не только в применении к “школьным” делам. Обсуждается широкий круг вопросов, относящихся к тому, что у нас именуют “философией образования” (хотя сам термин редко используется в этой книге). Это — образование как исследование, обучение и навыки мышления, философия в культуре критического дискурса, методология трансляции философского знания и др. Трактовка Липманом “человека обучаемого как человека исследующего”, может быть интересна профессионалам, занимающимся мышлением, познанием, рациональностью.

В данной работе основное внимание будет сосредоточено на следующих темах: от информационной к исследовательской парадигме образования; рациональность и разумность; языковые и мыслительные навыки; хорошее суждение; критическое и творческое мышление; критериальное мышление; базисное мышление и мышление высшего порядка; обучение как исследование; нарративный текст как средство включения философского дискурса; сообщество исследователей — социальная среда философского дискурса; схемы познавательного процесса. В заключение будут высказаны критические замечания и соображения.

1. От информационной к рефлексивной модели образования

Начиная с начала 70-х гг. во всех странах мира заговорили о кризисе системы образования и необходимости внесения в нее серьез-

ных изменений. Суть кризиса, коротко, понималась в том, что учащиеся все меньше знают, все хуже пользуются полученным знанием на практике, все чаще теряются перед неординарными проблемными ситуациями. Теоретики и практики образования занялись активными поисками новых образовательных стратегий и выработкой проектов “Образование для будущего”.

С высоты нынешнего времени можно с достоверностью утверждать, что разговоры о кризисе образования были стимулированы мощными внешними силами. Факторами, вызвавшими неудовлетворенность традиционной системой образования и толкавшими на поиски новых стратегий, явились нараставшие с середины XX века *цивилизационные разрывы*: между ориентацией образования на усвоение как можно большего объема знаний и лавинообразным увеличением производимой информации; между “поддерживающим” образованием, рассчитанным на относительную стабильность ситуации и быстро меняющимся и усложняющимся социальным миром; между установкой на профессионализацию и узкую специализацию и потребностью в целостном, системном видении мира; между культурно-национальной спецификой образования и потребностью современного технологического развития в единых стандартах образования и т. п. На уровне ЮНЕСКО, “Римского клуба”, международных культурно-образовательных организаций решение многих глобальных проблем напрямую связывается с ликвидацией цивилизационных разрывов и воспитанием нового типа образованного человека.

Не вдаваясь в детали, можно сказать, что доминирующей в инновационных проектах, предлагаемых для выхода из кризиса образования, является идея “рефлексивного образования”. Она противопоставляется старой, информационной модели образования. В “рефлексивном образовании” акцент смещается с усвоения учащимися знания на высвобождение творческого потенциала мышления, привитие навыков самостоятельного, критического и обоснованного рассуждения. С тем чтобы сделать интеллект пластичным для решения неординарных проблемных ситуаций, которые множатся все с большей быстротой, и которые может подбросить XXI век. Одна из важных образовательных задач – воссоединение интеллектуальной и моральной ответственности².

Термин “рефлексивный”, считает Липман, все же не совсем точно отражает реальные потребности и поисковые процессы; более адекватным термином для рождающейся модели образования было бы “исследовательское образование”, точнее, “образование и обучение как исследование”. В свете такого понимания одна из первых задач,

встающая перед педагогической и философской мыслью, состоит в том “каким образом концепция образования как исследования в состоянии помочь нам решить проблему образования для мышления”³. Иначе говоря, как обучать мышлению как исследованию и воспитать разумных людей.

“Целью образования должно быть производство разумных, здравомыслящих индивидов. Многие не принимают такую цель на том основании, что в ней подчеркивается метод за счет содержания. Что она преувеличивает значимость *как* обучаются и недооценивает значимость того, *что* следует знать. Я думаю, что они ошибаются. Мы можем быть знающими, не будучи разумными, рассудительными или творчески мыслящими; мы можем быть положительными и педантичными невежами. Мы нередко встречаем людей образованных, но мыслящих плохо и не умеющих делать суждения. Но я не могу себе представить разумно мыслящего человека, не владеющего определенным количеством содержательного знания, которое надлежит знать разумной личности”⁴.

Сегодня представители самых различных дисциплин предлагают свои инновационные проекты. Начиная с 70-х годов в США в рамках движения за рефлексивное образование широкое распространение и популярность получили курсы по критическому мышлению (*critical thinking courses*). Под лозунгом “за критическое мышление в образовании” стали создаваться разнообразные проекты, пересматриваться учебники, в университетах и колледжах читаться специальные лекции. Суть лозунга состоит в том, что академические дисциплины должны преподаваться в “саморефлексивном духе”, т.е. содержать критический анализ собственных посылок, познавательных средств, используемых критериев и т.д. Далеко не все энтузиасты “критического мышления” связывают его внедрение в образование с использованием философских средств. Идея о том, что философская дисциплина располагает наиболее адекватными инструментами для развития критического мышления отнюдь не является общепризнанной среди его адептов. К философии вообще относятся настороженно. Сказываются и клановый консерватизм специалистов, и предрасудки относительно философии как чего-то несерьезного, и естественная боязнь открыть двери в образование ее догматическим и эзотерическим формам. Преподаватели специальных дисциплин каждый на свой лад изобретают способы и приемы пробуждения саморефлексии у своих учеников. В итоге, свидетельствует Липман, “критическое мышление” в курсах по химии оказывается не связанным с “критическим мышлением” в курсах по физике или литературе-

ре, т.е. в каждом предмете толкуется по-своему. Критика добавляется к содержанию дисциплин как “витамины к диете”.

Липман убежден, что идея рефлексивного образования рискует стать однобокой или несостоявшейся без обращения к философии. Образование является трудно реформируемым институтом общества. И дело не только в том, что сознание занятых в нем огромного количества людей повернуть сложно, что здесь существуют жесткие традиции, консервативный управленческий аппарат. Сегодня главное состоит в том, что реформа образования упирается в отсутствие адекватных времени определений целей и средств образования, понимания “человека обучаемого”, его мышления, познания, ценностей и т. д. Иначе говоря, такая реформа требует философской проработки всех этих вопросов и оценки различных типов инструментов, используемых для развития мышления. Между тем, сказав “а”, т. е. высказавшись за “рефлексивное образование”, деятели образования в США, например, не спешат сказать “б” и признать философский инструментальный за наиболее эффективный. Мешают предрассудки относительно философии, толкающие их в итоге изобретать велосипеды, но больше всего господствующая рыночная система, производящая многообразие образовательных “товаров”, разобраться в которых потребителю крайне сложно.

2. Рациональность и разумность

Что есть “человек образованный”? Обычно под этим понимается человек, овладевший накопленными до него знаниями, обученный мыслить рационально, в идеале — по модели научной деятельности, — овладевший определенным набором умений. Свою философскую позицию в ее широком смысле Липман именует “критическим рационализмом”. Вместе с тем он против отождествления разумности с рациональностью и толкования рациональности в смысле принятой в научном знании модели рассуждения. Рациональность лучше всего толковать как организационный принцип, относящийся к оптимальному соединению средств и целей. Например, любая бюрократическая организация — государственная, военная, религиозная — рациональна, если оптимально выполняет цель, ради которой создана. Это относится и к образовательным организациям. Система образования может считаться рациональной, если оптимально реализует цель — производит образованных личностей, т.е. обладающих знанием и разумно мыслящих. Дети в этой системе имеют больше шансов стать разумными личностями, нежели в иррациональном социальном устройстве, где в системе образования существует разлад между средства-

ми и целями. В рационально организованном демократическом обществе “Образование может рассматриваться как великая лаборатория рациональности, однако более реалистично видеть в ней контекст, в котором молодые люди учатся навыкам разумности с тем, чтобы в дальнейшем стать разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями”⁵. В нерационально организованном обществе с соответствующими институтами скорее всего будут вырастать люди, склонные мыслить нерационально.

Для традиции толковать “человека образованного” как “человека рационального”, конечно, есть веские основания. Сегодня за модель рациональности чаще всего принимают науку, прежде всего в силу точности ее когнитивных средств, предсказательности гипотез, а также практической эффективности.

В пользу принятия в школе модели научной рациональности приводится и такой серьезный аргумент: поскольку наука движется в сторону изучения отношений, то есть количественных параметров, школьные программы тоже должны ориентироваться на изучение отношений, а не качеств. Липман не считает возможным принять его полностью. “Мне не кажется, что марш науки от качеств к отношениям необходимо включает в себя, что касается науки, индифферентность в отношении к качествам. Наука делает то, что она считает нужным делать для элиминации проблем, с которыми она сталкивается. Если школьная практика и должна *начинаться* с изучения отношений, из этого не следует, что людям, занимающимся образованием, следует отбросить все моральное, эстетическое и перцептуальное, все земное и конкретное, все непосредственно воспринимаемое в опыте. Из этого просто следует вывод о необходимости поднятия на новый уровень рефлексивного элемента образования, если качество опыта будет поднято на соответствующий уровень. Снова и снова мы слышим, что образование лишается качеств и ценностей, однако качества и ценности могут быть сохранены при условии их связанности посредством отношений и понятий. Философски нагруженному образованию, подчеркивающему отношения и понятия, не грозит опасность потерять все конкретные и важные для школьного класса вещи, наоборот, оно будет способствовать сохранению таких вещей однажды и всегда”⁶.

Прикладная эффективность науки в какой-то мере позволяет говорить и о моральных функциях рационального научного знания по совершенствованию общества. Однако в сфере человеческих взаимоотношений, в сфере поведения принцип строгой рациональности работает далеко не всегда. Этические, национальные, семейные, межличностные конфликты, неразрешимые рациональными сред-

ствами, разрешимы с помощью разумных договоренностей и компромиссов. А поскольку образование должно готовить будущих граждан не только к работе в науке и рационально организованных институтах, но и к повседневной жизни, где важно принимать здравые житейские решения, умение разрешать конфликты, налаживать контакты, улаживать отношения, оно должно ориентироваться на разумность. Иначе говоря, учить жить не просто повинуюсь императиву рациональности, но разумно, мудро и достойно.

Разумность, конечно, предполагает знание элементарных законов формальной логики и умение пользоваться ими. Однако рассчитывать на педагогический результат — хорошее разумное мышление — введя в школу курсы по формальной логике было бы нереально. Исходя из собственного опыта преподавания логики, Липман считает нецелесообразным вводить в школьные программы логику в чистом виде. “Обучение логике как таковой не учит учащихся тому, как применять логику к предметам различных дисциплин”⁷ и как работать с контекстом. Более широкий простор дает обучение, центрирующееся на использовании повседневного языка и неформальной логики. “Ничто другое так не учит детей обоснованному рассуждению, как близкое и тщательное исследование многообразных форм использования самого языка и связанная с этим дискуссия о собственных наблюдениях и выводах”⁸.

Одним словом, принцип разумности, в толковании Липмана, это — коррекция “жесткого” принципа научной рациональности. Можно сказать, что он является защитником “мягкой рациональности”.

В понятие “разумность” вкладывается активистский смысл. Привычное толкование понятия “человек образованный” в смысле “обученного” и “знающего” несет на себе знак не только уже устаревающей информационной модели образования, но и устаревшей кумулятивистской концепции науки. Нельзя считать приемлемыми высказывания типа: “Он образован, однако мыслит плохо” или “Она очень много знает, по-видимому, она получила хорошее образование”. В то же время нет оснований возражать против такого, например, высказывания о компьютере: “Он не образован, но конечно, хорошо информирован”. В связи с активистским толкованием разумности замечу, что в России многие до сих пор отождествляют интеллектуальность и образованность с количеством знания. Образцом интеллектуализма считают ответы знатоков когда-то популярной телепередачи “Что? Где? Когда?”, требующих на самом деле хорошей памяти и быстроты реакции. Еще не факт, что “знатоки” найдут оптимальное разумное решение в сложной проблемной ситуации.

У понятий “обученный” и “знающий” – пассивный оттенок; предполагается, что учащемуся переданы знания, методы и стандарты, накопленные предшествующими поколениями, он преемник, который, возможно, только в будущем, во взрослом состоянии приступит к исследованию и творчеству. Быть обученным и знающим – необходимое условие для разумности, но недостаточное. Современному динамичному миру нужен “человек исследующий”, не довольствующийся полученным знанием и даже рефлексивным отношением к нему; способный самостоятельно мыслить, докапываться до истины, подвергать критике и пересмотру свои прежние установки, не пасующий перед решением неординарных проблем, умеющий видеть прикладную значимость своих идей и т.д. Одним словом, деятельно и творчески работающий со знанием.

Разумную личность можно определять как человека, рассуждающего обоснованно, критично, взвешенно, аргументативно, контекстуально. Наряду с когнитивными достоинствами понятие “разумная личность” включает в себя этические качества. Разумная личность предлагает собственные мнения в виде убедительных для *другого* аргументов и не считает достаточными собственную интуицию и самоочевидность для ума. Она уважает права другой личности, поэтому собственные мнения предлагаются на суд других в форме доводов и аргументов. Иначе говоря, у разумной личности в идеале *интеллектуальная ответственность сопряжена с моральной ответственностью*.

В настоящее время, говорит Липман, имеется великое множество исследований, показывающих как ученые готовят и проводят изыскания, учителя учат, учащиеся усваивают знания. Только в немногих из них рассматривается вопрос о том, каким образом и в какой форме учителя должны учить с тем, чтобы дети стали лучше мыслить и разумно рассуждать.

В конце 60-х и начале 70-х гг. деятели образования стали задаваться вопросом: если все образование представляет собой привитие навыков разумного рассуждения в рамках и в языке той или иной дисциплины, почему бы не обучать этому непосредственно. На него обычно следовал стандартный ответ: обучать мышлению можно только в рамках обычных школьных предметов. Такое мнение разделял даже Дж. Райл, один из проницательных философов, много размышлявший о феномене мышления, языке и наших заблуждениях относительно того и другого. Только в последнее время стали раздаваться голоса о том, что недостаточно учить учащихся на основе готового знания академических дисциплин, уже осмысленному авторами учебников и учителями, что их следует учить, во-первых, на основе знания, не

имеющего формы законченности и требующего самостоятельного мышления, во-вторых, учить непосредственно, а не опосредованно.

Далеко не все адепты самостоятельного мышления (thinking for oneself) готовы согласиться с тем, что наиболее адекватной дисциплиной для этого является философия. Поэтому перед специалистами этой дисциплины стоит задача теоретически обосновать и практически подтвердить, что их древняя дисциплина обладает уникальными средствами, могущими быть использованными для непосредственно-го развития мышления и разумного рассуждения.

3. Языковые и мыслительные навыки

Одним из наиболее часто встречающихся возражений против введения философии в школу и в особенности в младшие классы является следующее: речевые навыки, словарный запас, знания детей не дают возможности адекватно постигать смысл философских понятий, оперировать ими, строить логически грамотные рассуждения. Философствованию должна предшествовать достаточно развитая языковая практика.

Липман не согласен с такой точкой зрения. Наоборот, языковой прогресс напрямую зависит от тренировки умения мыслить. Все языковые предметы — чтение, письмо, литература — усваиваются лучше, когда натренированы навыки рассуждения. Философское обучение — это в первую очередь *вербальное* обучение, обучение операциям с языковыми смыслами. Как никакое другое обучение оно нарабатывает привычки ориентации в смысловом поле языка, в связях смыслов и понятий, слов и референтов слов.

Способность к мышлению, по всей видимости, является природной диспозицией. Последняя становится человеческим мышлением в результате *вербального обучения*. “Человек обучаемый” — в первую очередь человек, обучаемый языку и оперированию с языковыми смыслами. Между усвоением языка в процессе активной вербальной практики, с одной стороны, и тренировкой навыков хорошего мышления, с другой стороны, прямая связь⁹. Их одновременное задействование влияет на академические успехи учащихся — мечту и родителей и учителей.

Лингвистическую практику как таковую, какой бы она не была интенсивной, Липман считает недостаточной для 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 обычных семейных общениях мышление ребенка проделывает гигантский скачок, связанный с усвоением естественного языка. Появление речи означает, что одновременно осваиваются и семантика, и синтаксис, и логика, которыми проникнуты 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.

Диспозиция к усвоению языка существует бок об бок с когнитивной диспозицией. При равных условиях, те, кому достаточно повезло сохранить в целостности и функциональной активности набор когнитивных навыков в раннем возрасте в самом начале обучения, а тем более те, кому достаточно повезло в том, что когнитивные навыки поддерживались и развивались социальным окружением, “могут проплыть через элементарную школу как сильные пловцы преодолевают прибой, отбрасывая более слабых. Они с энтузиазмом встречают сложные дисциплины, появляющиеся в младших и старших классах, ибо навыки, с которыми они пришли к этим встречам, вполне адекватны вызову, которые бросают новичку эти дисциплины. А как быть с теми, кому недостаточно повезло?”¹⁰.

Люди, не усвоившие навыки синтаксически и логически правильного рассуждения в раннем детстве, впоследствии — в школе, колледже, на взрослой работе — испытывают трудности. Очень часто мы обнаруживаем, что у неуспевающего студента колледжа навыки разумного рассуждения не намного выше, чем у учеников средней школы. У некоторых детей по мере взросления вовсе не наблюдается прогресса в навыках разумного рассуждения, а у некоторых они ухудшаются. “Мы просто не знаем масштабов, в каких опыт (например, школьный опыт), скорее тормозит, нежели убыстряет совершенствование навыков разумного рассуждения”¹¹. Учителя не всегда понимают причины этих трудностей и не могут определить средства их исправления. При традиционной подготовке учителей их нацеливают на исправление недостатков ребенка в произношении, грамматике, чтении, письме, счете и т.д. Они не в состоянии ни диагностиро-

вать, ни найти соответствующее лекарство при трудностях, связанных с недостаточностью семантических, синтаксических и логических навыков, необходимых для рассуждения.

Конечно, у академических неудач учащихся не одна, множество причин. И все же вовремя не приобретенные навыки разумного рассуждения — одна из главных. Подтверждением этого тезиса служит практика работы по программе “Философия для детей”. В школьных классах, в которые были введены занятия по философии и проводилось непосредственное обучение навыкам рассуждения, успехи в способности разумного рассуждения на 80% выше чем у детей, не имевших такого опыта¹². Трехгодичного обучения бывает достаточно, чтобы набор приобретенных инструментов разумного рассуждения потом верно служил и в школе, и вне ее. Из данного факта было бы неверно делать вывод, что философские уроки в классе предназначены служить лекарством для исправления ошибок воспитания и образования, употребляемым от случая к случаю; их полноценный эффект сказывается тогда, когда они ведутся систематически в рамках всей школьной программы.

4. Критическое и творческое мышление

Хорошее суждение

Все, что человек делает, исследует, оценивает, выражает выливается в суждения (judgements). Суждения бывают разными. Могут быть плохими, например, “Высокие прически никому не идут”, “Мнение большинства всегда правильно”; могут быть просто суждениями, это — высказывания типа равенства $e=mc^2$, на основе аксиоматического вывода, фактуального наблюдения “Дождь идет”, “Джон — хороший человек” и т.п. Они могут быть “хорошими суждениями”, когда, например, то же равенство $e=mc^2$ или оценивающее высказывание “Джон — хороший человек”, получены не в виде готовых констатаций, а как следствие изыскания, исследовательской работы. В последнем случае они — результат рассуждающей, рефлексирующей, критической и творческой работы. Вместо слова “хорошее” Липман использует и другие прилагательные — “обдуманное”, “обоснованное”, “искусное”, “мудрое”. И образование по большому счету должно учить достижению “хороших суждений”.

Конечно, хорошее суждение невозможно разложить по полочкам, строго классифицировать и по элементам обучать новичка искусству его достижения. В “хорошем суждении” имеется нечто, не

поддающееся точному анализу, например, чуткость к контексту, интуиция, уникальность переживаний высказывающего и др. Вместе с тем в его производстве есть свои правила и закономерности, позволяющие анализировать его и на этой основе обучать. Точнее было бы сказать, обучать тому, как избегать плохих суждений и превращать простые суждения в хорошие.

В когнитивном процессе, выливающимся в хорошее суждение, всегда есть две взаимодействующие или два аспекта: критический и творческий. Для *критического* мышления характерны: (1) чувствительность к контексту (как формальной, так и неформальной логики); (2) самокорректировка (фаллибализм); (3) гармоничное следование какому-то избранному критерию (критерию истины, непротиворечивости и др.); (4) принятие во внимание прикладного аспекта (медицинского, инженерного, архитектурного и др.). *Творческое* мышление характеризуется следующим: (1) ведущая роль целостности контекста (холизм); (2) самотрансцендирование (диалектическое); (3) использование множества, подчас противоречащих друг другу, критериев (например, жизнь versus искусство); (4) чувствительность к практически-прикладному аспекту (научных гипотез, произведений искусств, политического воображения и др.).

Конечно, выделение в целостном спонтанном мыслительном процессе этих двух аспектов — дело достаточно условное. На самом деле они находятся в непрерывном взаимодействии; их игра, обратная связь, взаимное подхлестывание составляют то, что называется “хорошим мышлением”, “комплексным мышлением” или мышлением высшего порядка.

Вопрос о мышлении высшего порядка и его отличии от просто мышления широко дебатруется в литературе последнего времени. Психологи, представители когнитивных наук высказывают разные точки относительно главного фактора в мышлении высшего порядка. Одни характеризуют мышление высшего порядка как “концептуально богатое, когерентно организованное, исследующее”. То есть фокусируют понятийное богатство и последовательность. Другие акцентируют практически-прагматический аспект — “принятие хорошего решения”. Третьи указывают на творческие и образные компоненты мышления. Липман считает все эти моменты существенными. И все же не отражающими всю картину. Упускаются из виду по меньшей мере два важных фактора. Ученые, пытающиеся связать мышление высшего порядка преимущественно с какой-либо ее внутренней особенностью — творчеством, понятийным богатством или с чем-нибудь еще, упускают из виду процессуальный момент, движущий фак-

тор, составляющий динамику движения от бедного мышления к богатому и “высшему”. Пусковым механизмом является проблемная ситуация, данная в определенном контексте. Именно заданная проблемная ситуация включает механизм памяти, сопоставление прошлого и настоящего опытов, оценку ситуации и на этой основе творчество новых смыслов. Она запускает саморефлексию, критический и творческий механизм самооценки, т.е. формулирование своих собственных критериев, процедур и выводов. Хорошее суждение получается не в результате одноактного действия – интуиции, озарения, ниспосланной свыше благодати, а в результате трудоемкой и сложной работы – смыслотворящей и критической деятельности разума. Выработка “хорошего суждения” сродни созданию произведения искусства, создается новое и отсекается лишнее.

Человек, говорит Липман, вовлечен во множество видов практик. “Если форма той или иной практики включает в себя самокорректирующую компоненту таким образом, что ее процедуры признаются погрешимыми и, возможно, ошибочными с последующими выводами о необходимости искать пути для их корректировки, мы имеем форму *исследования*. Просто практика как таковая не является нормативной, *самокорректирующую практику следует считать таковой*”. “Мышление также есть форма практики, однако ее еще нельзя считать хорошей практикой, пока она не включит в себя самокорректирующую компоненту и тем самым станет формой исследования. Более того, я исхожу из того, что хорошее мышление – центральная цель образования”¹³.

Конечно, суждение тогда хорошее, когда оно является хорошим руководством в практических действиях. И все же главным в определении мышления высшего порядка Липман считает взаимодействие творческого и критического мышления в разрешении проблемной ситуации, их задействованность в исследовательском процессе; “хорошее практическое решение” только следствие этого взаимодействия.

Критериальное мышление

Хорошее суждение, являющееся результатом мышления высшего порядка, всегда критериально. Говоря о хорошем суждении, Липман имеет в виду обычный язык повседневного общения в значительной мере дескриптивный и оценочный. С проблемой критериев хороших суждений применительно к естественному языку дело обстоит сложнее, нежели при анализе научного языка. Используемые в повседневной речи критерии не имеют того высокого уровня общественного признания, которым обладают критерии, принятые в на-

уке. Являясь продуктами опыта и коммуникации людей, они зависят от принятых в данном обществе стандартов, изменяются со временем, одним словом, относительны. Философы в результате многолетних дискуссий по поводу эмпирических и логических верификационистских установок пришли к выводу, что фундаменталистский подход к критериям гносеологически обосновать невозможно, нет раз данного оселка, на основе которого можно судить об истинности или ложности фактуальных и ценностных суждений. Тем не менее, говорит Липман, идея критериев не изжила себя. Глубоко заблуждаются философы, полагающие, что поскольку критерии релятивны, следует вообще отказаться от поиска критериев. Например, Ричард Рорти утверждает, что любой поиск критериев наталкивается на необходимость определения критериев, т.е. ведет к бесконечному регрессу. И предлагает лишить эту категорию традиционного статуса судьи, разводящего истинное и ложное. Безотносительно к теоретическим трудностям профессиональных философов, понятие “критерии” продолжает работать на практике и будет всегда работать. Они – опорные пункты и часть аппарата по упорядочиванию и рационализации жизни. Отбрасывать их – значит создать из жизни хаос, а образование лишить костяка.

В различных проблемных ситуациях люди как к инструментам обращаются к различным видам и типам критериев. Это: законы, закономерности, регуляции, уставы, каноны, декреты, директивы, инструкции; заповеди, потребности, спецификации, меры, условия, границы, лимиты, параметры; конвенции, нормы, регулярности, единообразия, охватывающие генерализации; принципы, допущения, предположения, определения; идеалы, цели, задачи, интуиции, озарения; тесты, доказательства правдоподобия, фактуальные свидетельства, экспериментальные открытия, наблюдения; методы, процедуры, измерения и т.д. Одним словом, существует галактика критериев. Одни из них можно отнести к мегакритериям, такие как истина, ложь, красота, безобразие, справедливость, другие – к метакритериям, например, обоснованность, последовательность, согласованность, третьи – к микрокритериям, годящихся для конкретной ситуации. Все они – полезные инструменты, позволяющие человеку упорядочивать жизнь и ориентироваться в ней.

Липман далек от того, чтобы утверждать, что человека надо приучить везде и всегда мыслить критически и критериально. Превратить его в разумную машину невозможно, да и не нужно. В значительной части своей жизни люди действуют спонтанно, интуитивно и нерелексивно. И тем не менее знание этих критериев и, самое глав-

ное, умение пользоваться ими очень важны в жизни. Некритичное мышление, не имеющее навыков апелляции к критериям, — “вялое, аморфное, произвольное, обманчивое, бессистемное, неструктурированное”¹⁴ — в высшей степени уязвимо. Оно не держит оборону перед лицом чужих аргументов, постоянно находится в опасности самообмана. Натренированное критическое мышление помогает сделать мнения и убеждения сильными и защищенными, укрепляет у их носителей чувство интеллектуальной ответственности. А последняя, как известно, необходимое условие моральной ответственности.

Собственно педагогическая задача при анализе мышления, его структуры и различных компонентов и процессов состоит в создании более адекватных педагогик. В том, чтобы построить учебные материалы и переструктурировать образовательный процесс и технологии таким образом, чтобы научить людей мыслить в критико-творческой манере: генерировать новые смыслы, осуществлять самокоррекцию, использовать воображение, пользоваться критериями, оперировать абстрактными материями, быть чутким к практике. Такое комплексное мышление и будет “мышлением высшего порядка”.

5. Базисное мышление и мышление высшего порядка

Итак, понятия “критическое и творческое мышление”, “критериальное рассуждение”, “хорошее суждение” характеризуют мышление высшего порядка. В философии, моральном рассуждении, социальном рассуждении оно является доминирующим. Возникает вопрос, а можно ли обучать мышлению высшего порядка школьников, в том числе и самых маленьких. Липман убежден, что можно и нужно; нет такого школьного возраста, когда было бы неуместным попросить ребенка привести хорошие доводы в пользу фантазии, мнения и обсуждать эти доводы с учетом приводимых ребенком критериев.

Тезис Липмана об обучении школьников младшего возраста мышлению высшего порядка еще сравнительно недавно выглядел бы вызовом педагогике. В педагогике и детской психологии — и зарубежной, и нашей — много десятилетий господствовала установка, согласно которой до 12-14 лет ребенок мыслит конкретно — перцептивно и аффективно. Только на основе тренировки базисных или элементарных навыков мышления в процессе обучения говорению, чтению, письму, счету, рисованию и т.п., у него появляется способность к абстрактному мышлению и мышлению высшего порядка. Эта установка сложилась под влиянием работ Ж.Пиаже. Существенную лепту в укрепление этой установки внесла психология развития (development psychology). Согласно последней человек в своем ментальном разви-

тии проходит ряд качественно различных этапов, перепрыгивать через которые невозможно. На этой установке базировались влиятельные теории образования, настаивавшие на построении школьных программ в соответствии с естественной иерархической лестницей появления тех или иных способностей (Б.Блюм).

В 70-е годы многие идеи Пиаже и Блюма стали подвергаться сомнению и опровергаться новыми практическими экспериментами. Успешная практика “Философии для детей” — один из таких опровергающих экспериментов. Один из выводов, который был сделан из него, состоит в следующем: мышление высшего порядка появляется не как следствие тренировки базисного мышления, а одновременно с ним. Между мышлением ребенка и взрослого не существует резкого качественного различия; имеется различие в опыте, словарном запасе языка, количестве информации, тренированности в работе с понятиями, но не в способности к мышлению высшего порядка. Из теоретического вывода следовал практический — школа, уделяя внимание наработке навыков первого типа и не занимаясь развитием высшего типа, формирует однобокое мышление, не дает простора для всех возможностей интеллекта.

Долгому господству в педагогике установки о существовании иерархической лестницы в появлении ментальных способностей (в соответствии с которой строились школьные программы), считает Липман, способствовали два, пришедших из психологии, неверных представления. Первое — о якобы простоте базисных или элементарных форм мышления; второе — о чрезвычайной сложности высших уровней мышления по сравнению с базисными.

Используемые в начальной школе способности, умения, искусства, необходимые для чтения, говорения, слушания, счета, а именно их относят к базисным, вовсе не просты. В каждом из них задействован бесконечно сложный спектр меганавыков, целый оркестр разнообразных ментальных актов. Свою мелодию в нем ведет критическая, мотивационная, обосновывающая деятельность разума. Она развивается вместе со всеми другими навыками, а не на основе их или со временными интервалами как добавка к ним. По отношению к базисным обосновывающая деятельность разума (reasoning) — фундаментальна. Она фундаментальна прежде всего для их полноценного развития. Конечно, этот фундамент очень сложный и многоуровневый. Одна из главных задач в обучении состоит в том, чтобы раскрыть и упорядочить галактику когнитивных компонентов, представляющих обосновывающую деятельность разума, которые могут быть задействованы даже в единичном акте чтения, письма, слуша-

ния, говорения или счета¹⁵. Столь же ложным, считает Липман, является представление о чрезвычайной сложности высших уровней мышления по сравнению с базисными. Оно предполагает, что только по мере взросления и зрелости происходит количественная пролиферация навыков обосновывающей деятельности разума и их качественное совершенствование. В этом предположении, конечно, есть доля истины, но принять его за полную истину нельзя. В течение всей жизни человек опирается на то же самое ядро первичных навыков разумного рассуждения. Освоение навыков разумного рассуждения в чем-то аналогично усвоению языковых навыков; число слов, усваиваемых индивидом в течении жизни растет, но буквы для новых слов берутся из одного и того же репертуара — из алфавита. Даже при построении сложных дедуктивных цепей и софистичных теоретических конструкций в основании лежит сравнительно небольшой набор ментальных актов и навыков обоснованного рассуждения. Вывод Липмана таков: “Без способности допускать, предполагать, сравнивать, делать вывод, противопоставлять или судить, делать индуктивные или дедуктивные заключения, классифицировать, описывать, определять, объяснять и т.п., наши способности читать и писать будут подвергаться опасности, не говоря уже об опасности, которая будет подстерегать наши способности участвовать в дискуссиях в классе, готовить эксперименты и писать сочинения”¹⁶. Для того чтобы обезопасить и сделать более легким освоение базисных навыков, педагогика должна планировать развитие мышления высшего порядка.

6. Познавательный процесс как исследование

Запуск философского дискурса

Для того чтобы запустить великий человеческий мотор — любознательность, — породивший культуру, науку и цивилизацию, толкающий каждое новое поколение осваивать и приумножать накопленный опыт, этот мотор, а вместе с ней исследовательские инстинкты должны подпитываться соответствующей социально благоприятной средой. Нужна также особая педагогическая технология, стимулирующая природные интеллектуальные, эмоциональные, лингвистические диспозиции личности. Этот вопрос один из важнейших для трансляции любого знания.

Согласиться с тем, что философия обладает массой доблестей — это одно. Побудить новичка проявить к ним интерес, а тем более желание обрести их это — другое. Любой преподаватель философии знает,

сколь трудно вовлечь вновь пришедших студентов в философию, дать понять им ее смысл, ее практическую значимость. Обычно он старается как можно завлекательнее рассказывать о мудрецах, бившихся над проблемами, об интеллектуальных драмах и т.д. Даже если аудитория оказалась чуткой, для нее это только интересная информация, декларативное знание. И в случае, если она прониклась почтением к философской дисциплине и ее героям, редко возникает сопереживание, а тем более озабоченность философскими загадками. Информация о философии и философах воспринимается как полезные для образованного человека сведения, а не то, над чем следует ломать голову. Иначе говоря, просто сведения об интеллектуальной истории и вообще декларативное изложение не будят глубинную любознательность, не подталкивают к самостоятельному проблемному исследованию. Учебники и хрестоматии редко кому служат стимулятором; дескриптивный материал о мертвых философах, разложенные по дисциплинарным полочкам и изложенные на профессиональном языке проблемы требуют длительного вхождения. Чтение оригинальных философских текстов тоже не выход; нужна предварительная специальная подготовка для вхождения в иную культуру и язык. Новичкам это трудно.

Хорошо известно, что люди (как дети, так и взрослые) лучше включаются в разговор и обсуждение того, что *близко, понятно и интересно им, что затрагивает их лично, о чем можно говорить на привычном для них языке*. Поэтому им следует предлагать материал, дидактически организованный таким образом, чтобы он захватывал воображение, будил любопытство, провоцировал вопрошание, завлекал в интеллектуальное приключение. Лучше всего это выполняет художественная повесть с завязкой, событиями, развязкой. Для этого ее нужно хитро “нашпиговать” философскими проблемами и художественными сюжетами, подталкивающими искать их. Создать что-то вроде жанра интеллектуального детектива. Этот прием эффективен и во “взрослом” образовании, в школьном он незаменим. В соответствии с таким пониманием, Липман написал для школьников 7 повестей, озаглавленных по именам главных героев – “Элфи”, “Кио и Гас”, “Пикси”, “Открытие Гарри Стотлмейера”, “Лиза”, “Сьюки”, “Марк”. Все герои со своими характерами, философскими склонностями. Проблемы как бы персонифицируются и тем самым дифференцируются и с ними легче работать.

Созданные Липманом нарративные философские тексты обладают особенностью художественных произведений – переживания и мысли героев нацелены вызывать резонанс и сопереживание читате-

ля. По ходу сюжета персонажи наталкиваются на вопросы, которые озадачивают их, порождают состояние интеллектуального беспокойства, что должно вызывать аналогичное состояние у читателя. Поскольку вопросы замаскированы художественной каймой, учащимся нужно проделать определенную *исследовательскую* работу (вместе с преподавателем, конечно), чтобы распознать философский смысл этих вопросов, правильно сформулировать их и начать собственный поиск. Нарративный текст только затравка для него.

Обращение к нарративу позволяет Липману использовать редкий в философском обучении дидактический прием: рефлексивная исследовательская деятельность воображаемых персонажей повестей выступает моделью философского дискурса, образцом для подражания, подсказкой для продолжения философского диалога¹⁷. Прием работает, когда сюжет реалистичен, раскручивается вокруг обычных событий школьной и семейной жизни детей. Не отвергая воспитательную и познавательную значимость сказок, аллегорий, морализаторских притч, Липман категорически против использования их в качестве учебных текстов в систематическом философском образовании. Даже маленькие дети никогда не будут лично отождествлять себя со сказочными персонажами и всерьез моделировать их разговоры. Они могут играть героев сказки, прекрасно понимая свою “взаправдочность”¹⁸. Похожим на них самих персонажам повестей они могут подражать.

Нарративная форма философского учебного материала, убеждает Липман, годится не только для детей; она вполне применима и эффективна при обучении студентов колледжей и университетов, всех тех, кто намеревается “войти” в философию.

Проблема трансляции философского знания имеет психологические и дидактические аспекты, а также аспект, связанный с дисциплинарной самоотжественностью философии. Главным является вопрос: “Что такое заниматься философией: усваивать накопленное знание о философии или самому исследовать проблемы?”

В 1991-1992 г. мне довелось побывать на конгрессах Международной ассоциации профессоров философии, важное место в работе которой занимают теоретико-методологические вопросы философского образования. В частности там обсуждался вопрос о двух подходах к введению новичков (школьников и студентов) в философию: информационном – сообщать сведения о философии – или проблемном, вовлекать в исследование проблем. Пол Колдуэлл из Манчестерского политехнического института для фиксации этих двух подходов применил метафору “обучение танго”. Для того, чтобы на-

учиться этому танцу, можно, например, пойти на лекцию по истории танго и выдающихся танцорах. Но вряд ли можно ожидать, что результатом будет умение танцевать. Можно поступить по-другому – учитель, танцуя с учеником, показывает как надо танцевать танго, обучает его правилам, корректирует движения, с тем, чтобы совместно раскрывать суть танца и наслаждаться от придумывания новых па.

Вопрос о двух методах трансляции философского знания возник сравнительно недавно. Напомню, что только в конце XIX и начале XX века философы стали озаглавливать свои работы как “Проблемы философии”. Сдвиг к проблемности проявился и в прочтении истории философии не как истории учений и систем, а истории проблем, и в понимании самой философии как проблемного философствования¹⁹. Преподаватели стали рассказывать о проблемах, а не только об именах и учениях. Собственно эксперименты по проблемному обучению начались значительно позднее. Наибольшее распространение такая практика получила в англоязычных странах. Она выглядит следующим образом. В качестве текста для первых занятий по философии берется, например, “Теэтет” Платона и студенты, выступая от имени персонажей, участвующих в диалоге, высказывают свое представление об обсуждаемой проблеме, ведут дискуссию и в ходе ее постигают смысл философствования. Безусловно, изучение истории философии тоже может вылиться в исследование. Просто это будет особый вид исследования, характерный для культурологического жанра. Философское исследование как таковое нацелено на суть проблемы, самостоятельную работу с ней, решение на уровне современной когнитивной культуры.

К 90-м годам метод проблемного, диалогичного обучения получил широкое признание. Трудность применения этого метода состоит в том, что он требует особой педагогической технологии, особой подготовки преподавателей и особых текстов. Заслуга Липмана и разработчиков программы “Философия для детей” состоит в том, что они создали концепцию, тексты, технологию и инфраструктуру для реализации этого метода на практике.

Сообщество исследователей

Один из ключевых принципов программы “Философия для детей” состоит в следующем: социально благоприятной средой для воспитания навыков разумности является обычный школьный класс, превращенный в сообщество исследователей. Сообщество исследователей – центральное понятие в Программе. Сам термин, как известно, впервые был введен Ч.Пирсом, широкому хождению в последние

десятилетия он обязан Т.Куну. Историки науки, и Кун в том числе, отмечают, что ученый, входящий в группу, разделяющую сходные цели, методологию, в определенной мере ценностные установки, дает гораздо большее, нежели работая в одиночку. Конечно, идеи всегда рождаются в головах отдельных личностей, однако в беседах и дискуссиях они лучше кристаллизуются, оформляются, обретают защитные слои. Очень часто идеи вообще рождаются только в результате критики или опровержения чьих-то взглядов. Иначе говоря, интеллектуальная эффективность во многом зависит от социально стимулирующей среды – от сообщества исследователей. В последние несколько десятилетий идея “сообщества” активно обсуждается в литературе, она даже получила название “коммунитаристской”²⁰.

Школьное сообщество исследователей, конечно, не преследует цели решения проблем, а тем более теоретических новаций. У него – обучающий характер. Его задача стимулировать поиск, освоить процедуры коллективного поиска, уметь справляться с проблемами.

Английский термин “community of inquiry” мы для краткости переводим как “сообщество исследователей”. Однако в контексте программы “Философия для детей” его более точный смысл: “сообщество любознательных, пытающихся истину”, или “стремящиеся к истине”. Философская истина, как известно имеет свойство ускользать, схватить ее не удастся и взрослым могучим умам. Возникает вопрос, а какую истину могут получить еще очень мало чего сведущие дети? Совместный поиск, имеющий результатом прояснение понятия, расширение объема, задействование его в различных контекстах, прояснение путаницы – уже есть движение к истине. Отсеивание реального от фантазийного с помощью критериев, обнаружение логической ошибки в рассуждении, превращение с помощью философской понятийной сетки окружающего мира в более упорядоченную и осмысленную картину – это тоже поступательное движение к истине.

Форма деятельности сообщества исследователей – сократический диалог, точнее, полиолог. Говорят, что Сократ, вовлекая учеников в философию, приглашал их на беседы в сад и озадачивал их различными проблемами. То есть использовал для обучения жанр устной речи и puzzle-solving approach. В программе “Философия для детей” устная речь тоже приоритетна. В отличие от письменной, имеющей свои огромные достоинства в развитии мышления, устная речь в большей мере непосредственна, спонтанна, свободна, действует расковывающим образом на интеллект. Одни дети любят читать, другие писать, но почти все любят говорить. Задача состоит в том, – подчеркивает Липман, – чтобы трансформировать энергию импульса к речевому

самовыражению в когнитивные навыки, подобно тому как система трансмиссии в автомобиле превращает работу мотора в ритмичное и направленное движение колес. Простую болтовню нужно превратить в беседу, обсуждение, в диалог.

Первое умение, которое надлежит овладеть участнику диалога, для того, чтобы он состоялся — *умение слушать*. Одно дело говорить о том, что тебя волнует и что кажется тебе интересным, другое — вслушиваться в содержание речи другого, улавливать ход его рассуждения, замечать принятые допущения, видеть логические изъяны. И адекватно, по существу, реагировать на содержание высказывания, а не на личность другого. Второе умение — *умение высказывать свои мысли*. Ясно и отчетливо выражать мысли, обосновывать их, говорить существенное, держать оборону защитными аргументами, артикулировать не для сброса переполняющих эмоций, а с учетом их публичного обсуждения соклассниками и реакции на содержание идей. Третье умение — *умение сочетать индивидуальное и коллективное*. Дети придают особую значимость своим идеям, считают их, в отличие от содержания учебников, собственным персональным достоянием, обижаются, когда взрослые не относятся к ним всерьез. Им трудно согласиться, что они почерпнуты откуда-то или что их можно опровергать. Спор с равными, считают разработчики Программы, является лучшим средством объективной самооценки своих идей, почерпнутого у других и привнесенного самим, тем самым мобилизации таланта, проявления индивидуальности, обретения своего собственного стиля мышления и рассуждения.

Когда эти умения освоены, создана основа для коммуникации и ведения полноценного диалога. Плодотворность диалога зависит от того, в какой мере в нем задействованы все участники, активизированы критическое и творческое начала. Содержательный диалог представляет собой не просто обмен мнениями. Он предполагает взаимокоррекцию и взаимообогащение. Движущий фактор сообщества исследователей — соревновательность, в которой преимущество оценивается по умению четко формулировать проблему, выдвигать хорошие идеи, сильные аргументы, удачные примеры и т.п. Речь идет не об имитации рыночной конкуренции, где цель — победить противника, а о соревновательности в решении общей проблемы и вкладе каждого в коллективную выработку хорошего суждения. Показатель плодотворности — более богатое или более четкое понимание проблемной ситуации, которая в начале беседы виделась смутной и неопределенной. Разработчики Программы “Философия для детей” констатируют, что знания, получаемые в результате взаимного обсуж-

дения, являются более прочными, нежели при обычном уроке, где воспроизводится сообщенная учителем или почерпнутая из учебников информация.

Учитель в диалоге — один из равноправных его участников, изыскатель истины. Конечно, он знает больше детей, в его распоряжении богатейшее “Пособие для учителей” и масса других материалов, созданных разработчиками. Поскольку разговор в классе может принять какой угодно поворот и выйти на проблемы, возникшие в контексте конкретных проблемных ситуаций жизни учеников, решение которых ему самому далеко не всегда ясно, он — равноправный изыскатель истины, а не кладезь готового знания. Тем не менее его роль огромна. Как дирижер оркестра, он должен наладить гармоничное ведение диалога, вовлечь в него всех участников, в том числе и “молчаливых”, не допускать превращения его в монолог “говорунов”, удерживать от превращения в не относящуюся к делу болтовню, направлять вопросами его движение в содержательное философское русло, блюсти этику и этикет дискуссии. И при этом не превращаться в авторитарную “власть”. Иначе говоря, от него требуется *искусство* организации, налаживания и поддержания диалога. Что намного интереснее и одновременно сложнее, нежели традиционное сообщение готового знания и проверка его усвоения учениками.

Схемы исследовательского процесса: Дьюи, Поппер, Липман

Известно, что существует корреляция между когнитивной, мыслительной работой и внешней организационной структурой этой работы. Как уже говорилось выше, по замыслу разработчиков “Философии для детей” форма организации исследовательского процесса в классе должна соответствовать структуре познавательного процесса мышления и призвана тренировать и укреплять соответствующие навыки мышления.

Вопрос состоит в том, как понимать исследовательский процесс, его пусковые механизмы, его этапы и фокусные звенья.

Пусковым механизмом когнитивного действия, согласно Липману, является проблемная ситуация, его реализация проходит в форме поэтапного исследования, результатом является хорошее суждение. Задача состоит в том, чтобы исследовательская процедура обучения в сообществе соответствовала исследовательскому процессу, проходящему в мышлении.

Рассмотрим более конкретно последовательность шагов занятия-исследования по липмановской схеме. (Следует иметь в виду, что “шаги” одинаковы при обучении детей, подготовке учителей и специалистов-философов, обучающих учителей).

(1) Читается какой-либо раздел философски нагруженной повести – по абзацам, вслух, по очереди всеми присутствующими (чтобы к ним легче было обращаться в случае возникновения неясностей, абзацы пронумерованы).

(2) По смыслу прочитанного учащиеся задают вопросы и они записываются на доске (их может быть 3-5 и больше). Выбирают понравившиеся им вопросы для обсуждения, предварительно рассортировав, сведя тождественные к одному, или сгруппировав сходные. Детей (да и взрослых) в художественных повестях обычно интересуют сюжетная сторона и психологические отношения героев; даже лежащий на поверхности философский смысл редко распознается. Задача педагога состоит в том, чтобы вопросами подтолкнуть учеников к нему и распознать проблему (или проблемы).

(3) Обсуждение того, как лучше выразить и сформулировать присутствующую в контексте прочитанного текста проблему.

(4) Конструирование гипотез о возможном решении проблемы.

(5) Высказывание предположений и вынесение суждения-1 относительно решения проблемы.

(6) Суждение-1 может приниматься классом за оптимальное, а может встречать возражения. Дискуссия по поводу убедительности предлагаемых вариантов решения приводит к обсуждению критериев убедительности. Согласие относительно принятых критериев означает отбрасывание несостоятельных гипотез, не отвечающих этим критериям.

(7) Принимается суждение-2, в отличие от суждения-1 являющегося результатом дискуссии и критерияльного рассуждения.

(8) Пострефлексивная ситуация. Оценка классом более богатого содержания суждения-2 по сравнению с суждением-1 и одновременно открытие проблемного его характера. Открытие новых перспектив для обсуждения.

Идею обучения как исследования впервые еще в начале века высказал Джон Дьюи. Дьюи видел недостаток традиционного образования в том что учащимся подавали конечные, очищенные результаты исследования, оставляя в тени процесс их добывания. В работе “Как мы мыслим”, написанной специально для учителей, он выдвинул идею, что процедура урока должна строиться как исследовательский поиск, пусковым механизмом которого является проблемная ситуация. Эта идея Дьюи пустила глубокие корни в педагогической мысли (в том числе и в педагогической мысли дореволюционной России). Интерес к ней вновь возник в связи с широким обсуждением с середины XX века проблем роста научного знания, структуры познава-

тельного процесса и других проблем, относящихся к гносеологии и философии науки. Различные авторы по-разному толкуют “исследовательский поиск”, его конкретное воплощение, схему, цели и результаты. И в педагогическом, и в более широком гносеологическом отношении эти различия немаловажны. Имея в виду показать сходства и различия, мы приведем схемы познания, предложенные Дьюи и Липманом. Чтобы выделить оттенки, приведем также схему, предложенную К.Поппером.



Все три схемы можно в широком смысле можно отнести к типу эпистемологии, которую историки называют проблемо-решающим подходом — (puzzle-solving approach), хотя сам этот термин не совсем точен. В познавательных схемах Дьюи, Поппера и Липмана есть много сходных моментов. Есть и существенные различия. В значительной мере они определяются ценностными факторами — пониманием

цели и смысла познавательной работы, а также гносеологическими — пониманием пускового механизма исследования, его фокусного звена, критериев, результата исследования и др. И Дьюи, и Поппер ориентировались на модели исследования, принятые в науке (правда, Дьюи более широко понимал науку и включал в нее не только собственно естественнонаучное, но и социальное знание). Липман ориентируется на модель исследования, принятую в гуманитарных дисциплинах и философии. Несмотря на общую склонность к научности, Дьюи и Поппер по-разному толкуют и пусковой этап, и движущий фактор, и результат исследования. Пусковой этап у Поппера — проблема, подлежащая рассмотрению, у Дьюи ситуация неопределенности, которую для грамотной формулировки проблемы, предстоит еще осмыслить. Для Поппера было главным найти движущий фактор роста научного знания, поэтому он делает фокусным ЕЕ, то есть фальсификацию пробных теорий и элиминацию ошибочных. Дьюи интересовала прежде всего практическая и социально-психологическая сторона знания. В когнитивной работе был важен результат — принятие решения или правоподобного верования, нового убеждения, во что следует верить, а во что нет. Если Поппер утверждает вечную проблемность и бесконечное движение к истине, для Дьюи важно иметь решение и способность практически эффективно действовать в соответствии с ним. Липмановская схема создавалась с ориентацией на философский сократический диалог у нее — обучающий подтекст: ее “фокус” — овладение в коллективном исследовании навыками и процедурами исследования, двигаясь в сторону производства хороших суждений. Хорошее суждение не есть “решение” в дьюевском смысле; хотя чуткость к контексту и практике одно из важнейших требований, главное все же состоит в нескончаемом поиске и открытии все новых и новых перспектив, поэтому оно ближе к попперовскому Р 2. Есть и другие существенные дополнения и детализации. Вводится социально- коммуникативный фактор — сообщество исследователей; более развернуто прописан этап, который у Поппера обозначен как ЕЕ — пробные теории; за конструированием гипотез следует “суждение-1 или простое (фактуальное, поверхностное, непродуманное) суждение. Только после включения дискуссии, критериального мышления, оно становится обоснованным или “хорошим”. Поскольку липмановская познавательная схема нацелена на обучение и имеет в виду конкретные материалы “Философии для детей”, в ней присутствует специфически дидактический признак: до-рефлексивная ситуация, связанная с чтением текста, использованном его как средства обнаружения философских загадок.

Как уже говорилось, свою философскую теоретическую концепцию Липман именует “критическим рационализмом”. С помощью этого термина идентифицируют свою позицию многие современные философы, вспомним хотя бы К.Поппера. Всякий “критический рационализм” предполагает открытость для критики и опровержения. В случае с “критическим рационализмом” Липмана процедура опровержения сопряжена со своими особыми сложностями. Прежде всего потому, что здесь мы имеем не только теоретическое построение, но и концептуальную основу практически работающей педагогической технологии. И еще. В отличие от, скажем, Поппера, чей “критический рационализм” представляет собой *теоретическую* конструкцию с достаточно “жесткой” моделью рациональности, построенной на логике научного открытия, липмановская модель рациональности сориентирована на *практику* обучения разумности и является “мягкой”. Она опирается на логику повседневного языка, функционирующего в контексте обычной жизни, использует множественные критерии. А в сфере естественного языка рациональность работает более размыто²¹.

Строго говоря, критическое рассмотрение липмановского “критического рационализма” предполагает сопряженное проведение трех разных по типу работ: а) анализа философско-теоретических принципов; б) анализа методов трансляции философского знания; в) анализа практически-педагогических результатов. Невозможно критиковать теорию, не обращая внимание на практическую применимость. С другой стороны, критиковать теоретические принципы, имеющие хорошие практические результаты, можно только опираясь на новые серьезные результаты. Именно таким образом концепция и технология “Философии для детей” обкатывалась и корректировалась в международном сообществе специалистов.

Специалистам в России, как философам, так и педагогам, было бы весьма полезным познакомиться с предложенной Липманом концепцией “образование как исследование” и “мышление как исследование”, с его пониманием функций философии в современной культуре критического дискурса, его аргументами в пользу тезиса о философии как парадигме школьного образования, его инновационными относительно методов трансляции философского знания. Возможно, что в этом случае появились какие-либо иные толкования и, соответственно, критерии. Интересно было бы проанализировать гно-

сеологические новации, обращая внимание на особый ракурс рассмотрения проблемы человека через призму “человека обучаемого” и “человека исследующего”. С нашей точки зрения, заслуживает внимание профессиональных философов интерпретация таких вопросов: разумность через разумное обучение, институциональная рациональность и практическая разумность, взаимообогащаемость критического и творческого мышления, обучение базисным навыкам и навыкам мышления высшего порядка, механизм движения от суждения к хорошему суждению, критериальное мышление и галактика критериев, соотнесение обычной и формальной логики, универсального и контекстуального, диалог и коммуникация как основа индивидуализации и др. Особого исследования требуют темы, относящиеся к трансляции философского знания и педагогической технологии: когнитивная роль нарративного текста, когнитивная и этическая роль сообщества исследователей, информационное и проблемное обучение и др. В данной работе мы обозначили эти темы, однако они требуют специального и более детального анализа, который выходит за ее рамки.

Можно, конечно, заняться критическим разбором тех или иных теоретических положений липмановской концепции, представленной в книге “Мышление в образовании” и дидактических материалах. Не очень ясно, достаточно ли лингвистически-коммуникативной деятельности для обретения навыков разумного мышления и поведения. Остается неясным, во всяком случае для меня, как стыкуется обычный язык, на котором философствуют дети, с языком, наработанном профессиональными философами.

Не все понятно и с соотношением проблемно-деятельностного и культурно-информативного подходов. Конечно, российская школа страдает культурологический креном и явно недооценивает необходимость владения современными методами работы с любой информацией. Один мой родственник-школьник при встречах поражает меня своей культурологической осведомленностью; знает и про Шекспира, и про ацтекских богов или китайских императоров (педагоги в его школе, да и на многих философских кафедрах вузов, сегодня помешаны на культурологии). Однако, когда дело доходит до рассуждения, высказывания своей собственной позиции, ее обоснования и того, что называется методологической хваткой, он теряется. Нельзя не согласиться с тезисом, что для того, чтобы научиться танцевать, не обязательно изучать историю танца. Хорошо, когда юные философы придумывают объяснения в духе Юма или Декарта, даже не подозревая об их существовании. Возможно, что с педагогической точки зре-

ния верно, что авторитеты, имена, сковывают инициативу и воображение, ограничивают пространство для критики. Вместе с тем использование идейного багажа без соотнесения с теми, кто его творил, создает какое-то моральное неудобство.

Позволим себе высказать также замечания, возникшие в связи с небольшой практикой работы по программе “Философия для детей” в России.

Первое замечание относится к реализуемости принципа равенства в сообществе исследователей. Напомню, что сообщество исследователей является и ареной самотворчества индивида, и местом практического усвоения принципа равенства, и основной ячейкой общества, в которой происходит становление демократического морального и правового сознания. Оно предлагается как оптимальная социальная форма для принятия хорошего суждения не только в школе или образовательных структурах, но и во “взрослых” институтах, будь то парламент, бизнес и др. Принципу равенства придается большое значение; разработчики убеждены, что самотворчество индивида и наиболее полная реализация его потенциала происходит там, где нет искусственного или естественного деления на сильных и слабых, перспективных или неперспективных, умных и глупых. Наш небольшой опыт по методике “Философии для детей” (обучение учителей школ, двухлетняя практика работы обучающего семинара в Институте философии РАН) показал, что соблюсти принцип равенства чрезвычайно трудно в силу свойств человеческой природы. Люди не равны по способностям, интересам, знанию, активности, владению речью, умению слушать и вникать в слышимое, вести дискуссию и т.д. Часто не “сильный аргумент”, а аргумент сильной и активной личности оказывается решающим для хода дискуссии и ее результатов. Люди, высказавшие лучшие аргументы и, возможно, ближе подошедшие к хорошему суждению, в силу психологических причин – застенчивости, например, не оказывают влияние на результаты дискуссии. Конечно, мы имели дело со взрослыми сложившимися людьми; детям, особенно маленьким, легче освоить этику и этикет дискуссии и у них больше времени для самоутверждения, обретения раскованности, тем не менее их таланты разные и вклад в дискуссию неодинаков.

Второе сомнение связано с адаптацией универсального (по замыслу) содержания курса “Философия для детей” к социокультурному контексту России. Разработчики исходят из того, что при переводе Программы на язык той или иной культуры, возможно и нужно американизмы, присутствующие в повестях и пособиях для учителей

— имена, бытовые детали, географические названия, литературные примеры — изменять и адаптировать применительно к культуре, на язык которой делается перевод. Что касается педагогической стратегии и проблемного костяка Программы, то они считаются применимыми к любой культуре. Коррекция здесь тоже возможна, но в рамках общей стратегии.

Нам представляется, что проблема адаптации гораздо сложнее изменения деталей культуры. Главная сложность состоит в огромном различии английского и русского философских языков. Трудности возникают уже при переводе упражнений из пособий для учителей; многие из них построены на семантике английского языка с использованием ментальной и эпистемологической терминологии, у которой нет точной синонимии в русском языке. Другими словами, переводчик сталкивается с проблемой “онтологической относительности языка”, “неадекватности перевода” (У.Куайн). С ней сталкиваются все переводчики, какой бы областью культуры они не занимались. Разрешается она путем компромиссов с известной потерей смысла оригинала. Однако в случае перевода школьного материала, нацеленных на выработку ментальных и языковых навыков, нужна особая тщательность и осторожность; далеко не всему, что дано в одной системе ценностных координат, можно найти эквивалент в другой системе. Например, английский эпистемологический язык, не говоря уже об этическом, пронизаны правовыми оттенками; привилегированными категориями здесь являются “судить”, “доказывать”, “обосновывать” и т.п. Для российской философской ментальности характерны ценностно-эмоциональные оттенки; она, как кто-то сказал, в значительной мере представляет собой “сенситивное мышление”. Дело не в том хорошо это или плохо, дело в том, что язык с правовым оттенком трудно перевести на язык “сенситивный”.

Можно ли считать проблемный костяк программы “Философия для детей” универсальным? Конечно, он является типично европейским продуктом, результатом реконструкции и адаптации истории западноевропейской философии. Он хорошо вписывается в европейскую систему ценностей, за их пределами — дело обстоит сложнее. Программа хорошо “пошла” в странах Африки, Азии, Латинской Америки. Данный факт еще ничего не доказывает; просто в этих странах новаторски мыслящие люди трезво оценили преимущества этой Программы по сравнению с доморощенными и, что еще важнее, потратили силы, время и энергию на ее практическую “раскрутку”. Если отвечающие за стратегию и политику образования российские деятели видят в России европейскую страну, движущуюся, как это и было

прошлые века, в русле европейской культуры, тогда нет проблем. Если же они считают, что Россия должна идти по пути особой духовности, возрождения культурного “домостроя” с его подозрительным отношением к западной интеллектуалистской традиции, тогда возникает масса проблем. Главная из них — стыковка с современной цивилизацией. Глобально функционирующая современная цивилизация нуждается в универсальном образовании и эта потребность стимулирует во всех странах процесс универсализации образования. Хочется нам того или нет, а универсальное образование строится по европейской модели.

¹ *Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, N.Y., Melbourne, Sydney, 1991.*

² В начале 80-х гг. в СССР тоже был опубликован проект реформы школьного образования, однако на нем мертвым грузом лежало прошлое — гегелевско-марксистская парадигма XIX века. Разработчики были больше обеспокоены приспособлением параграфов этого проекта к официальным догмам “коммунистического воспитания”, нежели приведением в соответствие целей и средств образования тенденциям развития будущего.

³ *Lipman M. Promoting Better Classroom Thinking // Educational Psychology. 1993. Vol. 13. № 3-4. P. 295.*

⁴ *Lipman M. Thinking in Education. P. 92.*

⁵ *Ibid. P. 16.*

⁶ *Lipman M. Promoting better Classroom Thinking. P. 295.*

⁷ *Lipman M. Thinking in Education. P. 188.*

⁸ *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeiers Discovery /Ed by Sharp A.M. and Reed R.F. Philadelphia, 1992. P. 6.*

⁹ Идея об изучении феномена мышления, анализируя процесс обучения, конечно, не нова. Вспомним хотя бы К.Поппера, считавшего наиболее плодотворным подходом к пониманию становления человека не “предметный” (использование орудий производства), а лингвистический подход. Аргумент его следующий: “Способность учиться дескриптивному и аргументативному языку имеет генетическую основу и является специфически человеческой. Можно сказать, что через эту способность материальный генетический фундамент трансцендирует себя: она становится фундаментом обучения культуре, участия в цивилизации и в традициях мира”. Никакая палка, никакое орудие производства не имеют генетической основы (К. Popper, J. Eccles. *The Self and its Brain. L.; N.Y., 1977. P. 46*). Липман специально не занимается природой сознания и не строит метафизику в стиле Поппера. Он исходит из того, что Mind это — великая тайна. Однако вовсе не тайна, что люди обретают способность мыслить и способность обретать знание через обучение. Есть шансы многое понять, рассматривая становление мышления в зависимости от образования. С нашей точки зрения, это одно из самых перспективных направлений. И серьезный философский конкурент на рынке современных теорий, соревнующихся в понимании феномена мышления, где сегодня диктуют моду апеллирующие к данным науки теории искусственного интеллекта, социобиология, психолингвистика, когнитивные науки и т.д.

¹⁰ *Lipman M. Thinking in Education. P. 27.*

¹¹ *Ibid. P. 29.*

- ¹² Ibidem.
- ¹³ *Lipman M.* Promoting Better Classroom Thinking. P. 291-292.
- ¹⁴ *Lipman M.* Thinking in Education. P. 117.
- ¹⁵ Ibid. P. 34.
- ¹⁶ *Липман М.* Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей.
- ¹⁷ Идея текста как модели или портрета, пишет Липман, “шокирует многих педагогов, кажется им дерзкой и эксцентричной. Тем не менее, что еще лучшее может быть предложено для этих целей? Если мы хотим, чтобы наши дети, да и учащиеся любого возраста вообще, образовали сообщество исследователей, тогда нужно показать им, что это такое, и дать возможность посмотреть, как оно работает (Thinking in Education. P. 216).
- ¹⁸ Некоторые полагают, что тексты вроде “Алиса в стране чудес” Л.Кэррола, “Маленький принц” А.Сент-Экзюпери могут использоваться на философских уроках. Липман считает их неподходящими не только в силу сказочности, но и философской сложности и сильных только взрослым заправанных там проблем.
- ¹⁹ О целесообразности такой историографии высказался еще В.Виндельбанд, сам, как известно, написавший историю философских систем, позднее эту идею пропагандировал Н.Гартман. В 1910-1911 гг. Дж.Мур прочитал курс лекций, озаглавленный “Некоторые главные проблемы философии”, а Б.Рассел издал в 1912 г. книгу “Проблемы философии”.
- ²⁰ Липман приводит, например, такие работы: *R.Nisbet* The Quest for Community. 1953; *G.Tinder* Community: Reflection on a Tragic Ideal. 1980; *J.Moravcsik*. Communal Ties. 1988 и др. Применение этой идеи к школьному классу — инновационная заслуга Липмана.
- ²¹ Говоря о “жесткой” модели рациональности Поппера, мы не хотели, чтобы у читателя создалось впечатление, будто Поппер отождествлял рациональность с научной рациональностью. В науке работа рациональности более ясна и легче анализируется. Рациональность, писал он, «это по сути дела позиция, которая предполагает, что “я могу ошибаться и ты можешь ошибаться, но совместными усилиями мы можем постепенно приближаться к истине”». Для него идеалом является рационализм Сократа, т.е. позиция разумности (*Поппер К.* Открытое общество и его враги. М., 1992. С. 260-262).

III. Образование для будущего: обучение разумности и демократии

Что может делать философия для praxis, в частности для практики демократизации в сегодняшней России? Вопрос волнует многих, профессионально работающих в этой области и ощущающих ответственность за происходящие в стране события. После поражения демократов на парламентских выборах 17 декабря 1995 г. стало очевидно, что демократию недостаточно “спускать сверху”, уповая на то, что все остальное доделают рыночные отношения, ее следует строить “снизу” путем систематического обучения. Но как? В тех формах, в которых сегодня существует и транслируется философия, она может делать немного. Даже предположительно хорошие теоретические работы, преследующие демократические цели, к сознанию широких масс доходят очень длинными, окольными путями, если вообще доходят...

А между тем в философии есть потенциал и инструменты, позволяющие более интенсивно и непосредственно воздействовать на процессы демократизации и гуманизации сознания широких слоев людей. К такому оптимистическому выводу подталкивает знакомство с концепцией и дидактическими материалами “Философии для детей”, программы, рассчитанной на использование в самом народном институте общества — общеобразовательной школе.

Прочитывая программу и материалы “Философии для детей” через призму ведущихся в России споров о путях преодоления наследия тоталитарной идеологии с помощью гуманитаризации образования, риторики публицистов о “нравственном возрождении нации”, спекулятивных разговоров философов о “духовности”, мне она показалась привлекательной прежде всего тем, что сделана на современном уровне философского и педагогического знания, а также тем, что немаловажно, в ней представлены конкретные и конструктивные идеи и технология обучения демократии.

Ее педагогические достоинства видятся, во-первых, в том, что здесь поданы в единой связке обучение навыкам разумности и навыкам этико-демократического поведения, во-вторых, обучение строится на близких и понятных ребенку вещах, в-третьих, что обучение рассчитано на обычный класс общеобразовательной школы, а не “избранных” — “одаренных”, “продвинутых”, в-четвертых, превращенный в сообщество исследователей (community of inquiry), ведущее сократический диалог, такой класс, по идее разработчиков, может и должен стать главной ячейкой общества, в которой происходит ста-

новление граждан демократического общества. “Сообщество исследователей, — пишет М.Липман, — являет собой социальный срез демократической практики, ибо оно прокладывает путь для более широкого ее внедрения, и одновременно оно символизирует имеющиеся у этой практики потенции будущего становления”¹.

“Шок от будущего” и критическое мышление

Россия сегодня проходит, возможно, самый динамичный период своей истории, перехода от идеологических форм модернизации к общецивилизационным, секуляристским ее формам. Повороты и катаклизмы этого исторического времени постоянно создают нестандартные, невиданные доселе проблемные ситуации, требующие от обычных людей, не только от правителей, принятия самостоятельных, может быть, неординарных решений. Последнее предполагает умение мыслить трезво, мобилизуя потенциал критичности и рассудительности. Сознание подавляющего большинства российских граждан оказалось неготовым для этого; идеи демократии и либерализма для большинства не стали ориентирами в мышлении и поведении, скорее вызвали сумятицу и “сшибку ценностей”. Старые коммунистические нормы, действенные в отгороженном “железным занавесом” пространстве, проявили беспомощность перед лицом резких социокультурных перемен. Советские люди, привыкшие жить и мыслить по шаблонам, скроенным еще в XIX веке, заранее были обречены на “шок от будущего”. И он наступил с “перестройкой”. А поскольку России вряд ли удастся свернуть с пути модернизации, в случае, если ее сознание и впредь будет во власти обветшавших стереотипов прошлого, подрастающее поколение будет обречено на страдания от “встречи с будущим”.

На детях особенно болезненно сказалась сшибка времен и ценностей. Они не понимают того, что происходит вокруг, не могут артикулировать свои чувства и рассуждать, не владеют критериями хорошего и плохого. Потребительский настрой, политическая индифферентность, увлечение приходящими из-за рубежа мусорными “духовными товарами”, индивидуализм — такими выводами пестрят любые исследования молодежи². Приводятся удручающие факты: по уровню интеллектуального развития российские школьники скатились куда-то на уровень отсталых стран. С тревогой говорится об опасной тенденции роста криминального поведения детей. Ученые связывают подростковую преступность не только с социо-экономическими перетрясками, но и с “сшибкой ценностей” и отсутствием в российской системе образования современных, настроенных на бу-

дущее адаптационных механизмов. И строят весьма неутешительные прогнозы относительно морально-правового сознания будущих граждан России.

В странах Запада, не имевших печального опыта России, сегодня тоже далеко не благополучно с разумностью и моралью. Карл Поппер в “Открытом обществе” говорил, что западная либеральная демократия несовершенна, однако у нее есть то великое достоинство, что она создала внутри себя механизмы самокоррекции и исправления ошибок. К концу жизни он с сожалением констатировал, что даже хорошо работающие демократические системы не гарантируют наличие самокорректирующей компоненты в мышлении людей и их разумного и ответственного поведения. Расхожим стало понимание свободы, включающее жестокость и насилие. Накануне смерти, наблюдая за развитием кровавой трагедии в Боснии, он, великий оптимист, веривший в жизненную силу рационалистической философии в европейской культуре, выразил сомнение в ее значимости для людей. Конечно, Поппер не был бы Поппером, если бы окончательно впал в пессимизм. Оптимистический взор бывшего школьного учителя обратился к теме педагогики, полагая, что именно здесь что-то может быть сделано для нейтрализации негативных продуктов западной либеральной демократии. Обращение к педагогике знаменательно. Проф. Метью Липман также убежден, что здоровье демократии напрямую зависит от педагогических усилий по лечению язв общества. И от совершенствования самой педагогики. Вина за то, что в США значительная часть детей оказалась “в хаосе” ложится не просто на общество, но и на ориентированную на благополучных детей систему образования. Только “под ударами молотков судей”, выносящих приговоры подросткам, истеблишмент с трудом доходит до истины, что на детей, находящихся в “группе риска”, должны быть брошены лучшие силы образования³.

История свидетельствует, что, начиная с Просвещения, многие западные страны неоднократно оказывались в ситуации кризиса и для выхода из него не придумано лучшего средства, чем образование. Так было после Великой французской революции, так было после Второй мировой войны в США, Германии, Японии. Правильнее сказать – реформированное образование, верно угадывающее пульс времени, упреждающее развитие будущего, освобождающее от оков архаики и консерватизма и тем самым помогающее без катаклизмов преодолевать разрыв между старым и новым. Страны, упорно сохраняющие традиционалистские формы передачи знания подрастающим поколениям в будущих граждан закладывают синдром цивилизации-

онной неадекватности, чреватый социальными кризисами, не говоря уже о том, что сами эти страны оказались на вторых ролях в драме истории. Сегодня человечество столкнулось с нарастанием самых различных кризисов — экологического, информационного, демографического, национального и др. И оно сознательно обращается к упреждающе адаптационным возможностям образования. Не случайно, что XXI век объявлен ЮНЕСКО “Веком образования”. Вот уже четверть века в разных странах мира теоретики педагогики трудятся над идеей “Образование для XXI века”, вынашивая и корректируя новую парадигму, с тем, чтобы подготовить людей к изменяющемуся миру или, используя слова Алвина Тоффлера, обеспечить новому поколению “мягкую посадку” в будущем. Особое внимание уделяется школе.

В новой образовательной парадигме основной акцент делается не на усвоение информации, или готового знания, что сегодня, учитывая ширящуюся лавину знания, физически невозможно, а на развитие мышления. Под развитием мышления понимается систематическая, последовательная тренировка творческих, критических, исследовательских навыков (умений, способностей, искусств), с тем, чтобы сделать сознание людей гибким, открытым для необычного, что может “подбросить” грядущий век. В том числе и наработка навыков рефлексивного отношения к своему Я, моральной и социальной ответственности. Одним словом, старый бэконовский лозунг “Знание есть сила” поглощается более широким лозунгом “Разумность есть сила”.

Смещение акцентов с усвоения готового знания на умение мыслить гибко, не по шаблону открывает для философии, в силу дисциплинарной специфики, более обширную нишу в школьном образовании. Мировое философское сообщество сегодня достаточно хорошо видит более широкие перспективы, открывающиеся перед философией в связи со становлением новой парадигмы образования. В то же время отдает себе отчет в том, что к их специальности предъявляются значительно более жесткие требования. Многие философы пересматривают свой арсенал, чтобы пройти экзамен на пригодность образованию XXI века. Надо полагать, об этом пойдет речь на следующем XX Всемирном философском конгрессе, тема которого — “Философия и образование”.

По названию новых журналов, философских обществ, конференций уже сейчас можно судить о векторах адаптации к новой образовательной парадигме: “Критическое и творческое мышление”, “Сократическое обучение”, “Критическое мышление”, “Критическое мышление и реформа образования”, “Критическое мышление и со-

кратическое вопрошание”, ”Критическое и инновационное мышление”, ”Обучение критическому мышлению” и т.п.

В России эти векторы пока не воспринимаются всерьез. То ли в силу нашей обращенной в прошлое ”культурной онтологии”, не позволяющей видеть какая погода сегодня на дворе и куда дуют ветры, то ли из-за склонности подменять конструктивную работу софистичными, вселенскими, метатеоретическими разговорами о ней. Обсуждая высокие идеи и ”проекты проектирования”, мы как-то не очень обращаем внимание на то, что в мире сейчас идет жесткая конкуренция конструктивных, технологически оснащенных программ. В образовании, как и в компьютерном и всяком другом деле, побеждают программы, оснащенные передовыми технологиями, дающими наиболее впечатляющий практический эффект⁴.

Хотя именно философы на Западе инициировали движение за критическое мышление⁵ и по идее их дисциплина располагает наиболее гибкими инструментами для его шлифовки, однако ее приоритет отнюдь не является общепризнанным. Специалисты появившихся в последнее время всевозможных когнитивных дисциплин связывают образ философии с доктринальными, спекулятивными, эзотерическими ее формами и на этом основании активно теснят философов в движении за критическое мышление. Иногда складывается впечатление, что начался новый виток в давней конкуренции специального знания и философии, сейчас уже в плоскости образования.

Педагогическая технология обучения демократии

Чтобы служить целям образования XXI века вообще и школьного образования в частности, философия сама должна быть разумной, современной и демократичной. Это предполагает как минимум следующие вещи: уважение к способностям человеческого разума и потенциам философии учить разумности; соответствие современному уровню когнитивной культуры; использование адекватных для опыта детей и демократических форм трансляции философского знания. И конечно, соблюдение прав молодежи на свободу от индоктринации, ограждение их от ”интеллектуальных чар” какого-либо очередного философского изобретения с агрессивной идеологической закваской.

Программа ”Философия для детей” в полной мере отвечает этим требованиям. Она создавалась с учетом векторов складывающейся парадигмы и сама является существенным вкладом в ее развитие.

Многие ошибки и заблуждения, в том числе и во ”взрослых” этических и политической сферах, считает Липман, проистекают из-за того, что сталкиваясь с теми или иными проблемными ситуациями,

люди не умеют хорошо рассуждать: в надлежащей мере не усвоили навыки приводить основания, рефлексивно пользоваться критериями, избегать логических ошибок, анализировать смыслы понятий, их зависимость от контекста и т.д. Не овладели искусством вести дискуссию, разрешать конфликты, достигать компромиссы и коллегиальные решения. Им легче разрешать ситуацию на основе стереотипа, предрассудка, эмоций и конфликтных действий, нежели пускаться в трудоемкую работу обоснованного рассуждения и диалога. Легкость, как правило, чревата неоправданными обобщениями, путаницей причин и следствий, фактов и ценностей и т.п., делающими уязвимым принятое решение. Трудоемкая работа хорошего рассуждения может быть облегчена, если начать обучать необходимым умениям еще в школе⁶. И лучше всего это делать с помощью философских инструментов.

Во многих европейских странах, как известно, философия давно является предметом школьного образования. Обычно программы строятся как 2-3 летнее обучение старшеклассников, в течение которого они получают информацию о философии, ее исторических героях и их учениях. Иначе говоря, ставится задача приобщения учащихся к истории и традициям интеллектуальной культуры. В рамках такого приобщения учащиеся получают сведения об этических учениях, о том как вынашивались идеи свободы, справедливости, демократическом устройстве общества и т.д. И представление, что интеллектуальная история представляет собой нескончаемый спор различных точек зрения, ни одна из которых не имеет привилегированного доступа к абсолютной истине, служащее хорошей базой для формирования недогматичного, гибкого, скептического к догматичным идеологиям, мышления. Именно такой, культурно-информационный, метод чаще всего практикуется сегодня в российских школах, имеющих классы по философии. При всем том, что этот метод расшатывает догматическое и предрассудочное мышление, он все же малоэффективен в формировании самостоятельного, самокорректирующего, деятельностного мышления. Мышления, которое требуется для гражданина современного демократического общества.

То же самое можно сказать про уроки правоведения. Призванные формировать правовое сознание, они обычно ведутся в старших классах, когда у подростка уже сложились стереотипы поведения и упущено время для того, чтобы элементарные и в то же время фундаментальные понятия правового сознания могли бы быть усвоены внутренне, стать автоматически работающими регулятивами. Не говоря уже о том, что уроки, как правило, представляют собой сообщение

готовой информации для запоминания и принятия к сведению. Малая эффективность уроков правоведения особенно характерна для российского образования в силу общего низкого уровня правового сознания в обществе⁷.

У разработчиков программы “Философия для детей” иная стратегия формирования этико-демократического сознания. Прежде всего они за “омоложение” аудитории и “растягивание” обучения. Умение рассуждать корректно и здраво и социально-психологические навыки решать человеческие проблемы справедливо и миролюбиво не даются в ни в одночасье, ни за 1-2 года. Нужна длительная и систематическая работа. Поэтому философия “опускается” в самые младшие классы, когда у детей еще не погасли вопрошание и любознательность, интеллект способен к развитию, поведение не стало жестко стереотипным. С тем, чтобы продолжить обучение до окончания школы. Если этико-демократическое воспитание отложить на старшие классы, его задачи значительно усложняются; к этому времени имеющиеся у ребенка негативные диспозиции могут стать жесткими установками поведения, сломать которые гораздо сложнее, а часто невозможно.

Вместо культурно-информационного проф. Липман предлагает проблемно-деятельностный метод использования философии. В повестях, которые читают дети, происходит множество событий, представляющих собой типичные проблемные ситуации. События — “затравка” для разговора в классе и “подсказка возможных его поворотов. Очень важно, чтобы на основе решения конкретных проблем своего собственного маленького опыта, а не только из моделей, данных в повестях или из рассказов учителя о хорошем, справедливом, правом, дети усваивали принципы этико-демократического поведения. Здесь играют роль задействованность собственных эмоций, чувств и размышлений. У них должны накапливаться навыки решения такого рода проблем.

Маленьким детям, конечно, высокие идеи морального достоинства человека, справедливости, равного права, демократического устройства институтов непонятны. Но они остро чувствуют возникающие в повседневной детской жизни коллизии, когда случается обман, поступают несправедливо, нарушают равные права. Например, в играх и конфликтах дети постоянно используют связки слов “справедливо — несправедливо”, “имеешь право — не имеешь право”. Им трудно постичь природу норм, содержание понятия “правовое сознание”, а тем более вникнуть в смысл его различных философских интерпретаций (это трудно и взрослому).

Но они могут двигаться через освоение маленьких истин к — большим истинам; этико-правовые принципы вводятся в тексты в виде

художественно оформленных сюжетов, позволяющих рассуждать на более близкие темы: игра и соблюдение правил игры; право быть самим собой; право на приватность, секрет и тайну; право на внимание и заботу; взаимные обязанности и забота о других; права людей и права животных; право в силу правил и право в силу суждения; право ходить в школу и обязанности перед школой и т.д. И все эти разговоры ведутся в сообществе исследователей, в коллективе сверстников в форме беседы и обсуждения, где важны логика, аргументы, а не бездумные заявления типа “Имею право и все”, “Так все считают” и т.п. Предполагается, что к концу обучения у подростка, многократно проигравшего эти и другие понятные для него темы, появятся навыки обращения с правовыми вопросами и рефлексивное отношение к своему поведению, что в дальнейшем дает ему больше шансов стать личностью с развитым правовым сознанием.

Например, в повести для пятиклассников “Открытие Гарри Столмейера” есть такой эпизод: «Вот-вот должен был прозвенеть звонок, а двое мальчиков-дежурных все еще стояли в дверях. Они были высокими, крепкого сложения и, решив подразнить Фран, загородили ей проход. “Они поступают так потому, что я девочка, — пронеслось у нее в голове, — или скорее всего потому, что я к тому же еще и черная”. Она терпеть не могла, когда так дразнят. И, чтобы пройти, резко оттолкнула их. В этот момент миссис Харсли (учительница) повернулась и, увидев только последнее действие Фран, сделала ей резкий выговор». В этом отрывке не фигурируют понятия “сексуальная дискриминация”, “расовая дискриминация”, “справедливость”, нет никаких моральных сентенций. Сюжет только подталкивает детей в реальном классе к обсуждению смысла данного акта. Дискуссия может принять самый неожиданный оборот, в зависимости от того, что волнует детей, с этой целью в пособии для учителей предусмотрены самые различные вопросы и планы. Ожидаемый педагогический результат не обязательно — “решение” (осуждение сексизма, расизма и т.д.), скорее осознание детьми сложности морально-правовых ситуаций и необходимости быть осторожным и аналитичным при их разборе и оценках. А это — важное качество в демократическом взаимодействии между людьми.

***Сообщество исследователей — главная ячейка общества
по обучению разумности и демократии***

Если под “философией” понимать философствование как деятельность, “а не изучение имен и дат, чем-то схожее с попыткой за-

помнить надписи над надгробиями”, тогда, говорит Липман, лучшей социальной средой является сообщество исследователей⁸.

Сообщество исследователей, как уже говорилось, центральное понятие в программе “Философия для детей”. На эту социальную ячейку возложены задачи тренировки когнитивных, исследовательских навыков, а также навыков этико-демократического поведения.

В сообществе исследователей действуют демократические принципы равенства возможностей и право каждого на самовыражение и высказывание своей точки зрения, какой бы она не была абсурдной. Поскольку в сократической беседе есть спонтанность и игровой момент, а игра строится на позитивных эмоциях, постоянно присутствует опасность превращения философствования в классе в хаотичную болтовню. Чтобы этого не произошло, вводятся достаточно жесткие правила, относящиеся как к когнитивной, так и социально-этической структуре диалога. Свобода мнений сопряжена с требованием их обоснованности; конкуренция взглядов — с признанием авторитета сильного аргумента; возможность фантазировать — с интеллектуальной ответственностью; право на критику других — с умением выслушивать критику в свой адрес; право на отстаивание принципов — с искусством достигать компромиссы; право на индивидуальность — с обязанностью вносить вклад в кооперативный поиск истины и т.д. Иначе говоря, и права-свободы, и правила-ограничения в сообществе исследователей нацелены на выработку и диалогичного мышления, и демократического социально-этического поведения. Через аргументативное движение к истине, в игровой манере дети приобщаются к интересной и увлекательной интеллектуальной деятельности, называемой философствованием⁹. Через освоение искусства дискуссии в классе, на понятных сюжетах, они не только научаются рассуждать о социальных материях с помощью гносеологических, этических, логических инструментов, но и одновременно делают своей органикой основные принципы демократического взаимодействия между людьми — свободу, справедливость, равенство возможностей и многое другое¹⁰. На этой основе в старших классах им легче дается понимание природы и функций государственно-правовых и моральных институтов общества.

По замыслу разработчиков Программы класс, превращенный в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммуналности. В философски нагруженных повестях вымышленные персонажи сталкиваются с самыми различными проблемами — обманом, насилием, воровством, национальной и религиозной нетерпимостью, наркотиками и т.д. Например, в повести для старших

классов “Марк” главный герой, обиженный на допущенную по отношению к нему несправедливость, под влиянием драки на спортплощадке, потерял контроль над собой и, проникнув в школу, учинил там разгром. Была вызвана полиция, началось разбирательство, грозившее уголовным наказанием. Друзья и одноклассники высказывают различные точки зрения. Книжный, но типичный для школьной жизни конфликт служит затравкой и одновременно моделью для аналогичного разговора в реальном классе, проигрывания этических, психологических, правовых сторон, с тем чтобы научиться коллективно рассуждать и подготовиться к коллегиальному разрешению уже взаправдашних коллизий взрослой жизни.

Сработавшееся и накопившее опыт классное сообщество, убежден Липман, в состоянии брать на себя нагрузку практического разрешения многих школьных конфликтов, которые традиционно были прерогативой семьи и администрации, требовали репрессивных мер. В отличие от когда-то практиковавшихся у нас пионерско-комсомольских “проработок”, предполагавших спущенное сверху “мнение”, сократический разговор в классе организуется вокруг поиска истины в конкретных обстоятельствах и допускает различные оценки.

Конечно, можно возразить, что все это только вербальная практика. Вместе с тем, когда человек многократно, в разных контекстах проговаривает те или иные конфликтные ситуации, он не только обретает навыки рассуждать о них, но и поведенческую привычку разрешать их мирно, без кулаков. Происходит канализация естественной агрессии ребенка на вербальный уровень, в пространство, допускающее переговоры, компромиссы, соглашения¹¹. В сущности только вербальная коммуникативная, грамотно организованная практика, с детсадовского возраста до окончания школы, является единственным противоядием против деструктивных наклонностей человека и насилия. Ей нет альтернативы. Ведь нельзя всерьез принимать за альтернативу создание все более изощренной репрессивной системы и ужесточение санкций за проступки детей.

Либеральная демократия несовершенна. И одно из ее несовершенств, как отмечал Поппер, в том, что она не создала механизмы самокоррекции в сознании людей, аналогичных тем, которые созданы в экономической и политической сферах. Сейчас в мире идет много споров по поводу необходимости совершенствования ее институтов, в частности превращения нынешней “демократии для народа” (democracy for people), остающиеся внешней для людей, в “народную демократию” (democracy by people) или “участвующую демократию” (participant democracy). Как практически это можно сделать – мне

ния существенно разделились. Липман этот вопрос решает однозначно: базовым институтом общества, обучающим граждан участию в демократическом процессе, является школа, а не семья или государство. И семья, и государственные институты имеют иерархическую и авторитарную структуры. Школьное сообщество исследователей, построенное по принципу равного вовлечения всех в исследование истины, более соответствует принципу “участия”. Оно – наиболее подходящий кандидат на роль главной ячейки общества, в которой происходит систематическое, под руководством педагогов и с помощью профессионально сделанных программ, обучение демократии. И на этой основе становление граждан демократического общества. Все другие возможные структуры “участвующей демократии” должны опираться на эту исходную ячейку и надстраиваться над ней. Более того, “В той мере, в какой общество является продуктом школ, – говорит М.Липман, – качество его демократии будет отражать качество его образовательных процессов. Когда образование становится образованием как исследованием и образованием для исследования, социальным продуктом этого институционального сдвига будет демократия как исследование, а не просто демократия”¹².

Разумность, духовность, идеологизм

Один мой знакомый, озабоченный восстановлением чистоты философского жанра, когда я назвала тему данной работы, выразил сомнение в правомерности в рамках обучения философии связки когнитивной категории “разумность” и политической категории “демократия”. Последнюю, чтобы не впасть в очередной идеологизм, лучше обсуждать на уроках правоведения.

У меня другое мнение. На уроках правоведения дается информация, которая, как и всякая информация, воспринимается “внешне” и в значительной мере пропадает. Что касается связки “разумность” и “демократия”, то она вовсе не обязательно сопряжена с “идеологизмом” в том случае, когда под демократией понимается не только система законов и институтов, а также и этические принципы – равенство возможностей, справедливость, свобода и др.

Если под “человеком разумным” понимать человека, рассуждающего доказательно, контекстуально, с использованием интересующих критериев и т.д., это означает, что он предлагает свои мнения в виде убедительных для другого аргументов. Следовательно, принимает другого за равную, обладающую суверенным разумом личность, могущую иметь контраргументы. Поиск истины, интеллектуальная честность, верификация, самокоррекция – необходимые ка-

чества когнитивного процесса — несут в себе этико-демократическую нагрузку; в них выражено уважительное отношение как к своему собственному интеллектуальному достоинству, так и достоинству другого. Разумность — это суд разума, даже если он вершится в одной голове, на нем присутствуют адвокаты противной стороны и присяжные заседатели. Как всякий суд, он предполагает рациональную дискуссию и в идеале реализацию принципа справедливости¹³.

Когда человек считает истиной суждение типа “марксистско-ленинское учение всесильно, потому, что верно” (или наоборот), он допускает гносеологические ошибки — из его суда разума изъята критическая компонента, когнитивная категория истины подменена категорией веры (в конечную правильность тоталитарной власти) и др. И одновременно этические ошибки; такого рода суждение не предполагает другой равной личности, могущей сомневаться, иметь свои доводы и которую, следуя принципу справедливости, надлежит убеждать аргументами. Иначе говоря, разумность и демократия могут быть в единстве, разумность и тоталитарная власть — не стыкуются.

Редкая встреча с учительской аудиторией обходится без вопроса: «В программе “Философия для детей” основной акцент делается на разумности, в российской печати сейчас говорят о духовности — и как национальном приоритете самосознания, и как противоядью против идущей с Запада потребительской идеологии. Не лучше ли ориентироваться на российское понятие “духовность”, нежели европейское понятие “разумность”?»

Я так не считаю. Более того, убеждена, что России сегодня больше всего требуется разумность. Поясню, почему. Худо-бедно, в политико-правовой и экономических сферах у нас встраиваются самокорректирующие механизмы. В области сознания или в том, что мы называем “ментальностью”, ничего не предпринимается, даже нет осознания, что следует что-то делать. Вместо этого — утопические надежды на духовность и ее чудесные исцеляющие силы. Между тем в российской культуре понятие “духовность” имеет неопределенный и расплывчатый смысл. На прямо поставленный вопрос: «Что вы понимаете под “духовностью?”», обычно следуют многословные, разноречивые, построенные на интуициях, разъяснения. Во всяком случае, адресной ссылки на референта этого понятия или точного определения я еще ни разу не встретила. А без смысловой ясности вряд ли целесообразно вводить его в образование.

На “круглом столе”, организованном журналом “Вопросы философии”, на тему “Духовность, художественное творчество, нравственность” (1996, №2), В.А.Лекторский определил духовность как

“выход за пределы эгоизма, своекорыстия и утилитаризма”, признание бытия “Иного”, не подвластного с помощью “хитрых рациональных уловок: природной реальности, другого человека, иной культуры, прошлого”, вступление с ними в диалог и коммуникацию. Я согласна с констатацией пороков современной цивилизации и с тезисом об ограниченности научной рациональности. Сомнение вызывает термин “духовность”.

Программа “Философия для детей” мне показалась привлекательной, в частности, своей интенцией подготовить поколение людей, способных к коммуналности и диалогу с “Иным”. Вместе с тем центральным здесь выступает не понятие “духовность”, а понятие “разумность”. Объяснение очевидно; термин “разумность” позволяет конструктивно работать, строить педагогическую стратегию и тактику. При всем том, что разумность не тождественна рациональности, она предполагает использование intersубъективных критериев, по которым ее отличают от неразумия. Трудно помыслить критериально удостоверяемые “суждения духовности” или “духовные суждения”. Вовсе не случайно, что по мере секуляризации западной культуры слово “spirit” исчезает из предметных словарей; в энциклопедическом словаре по психологии 1983 г. его вовсе нет, в философских словарях он упоминается только в связи с религиозно-теологическими учениями или системами прошлого. Даже гегелевское понятие “Geist” (дух) обычно дается либо без перевода, либо переводится на английский язык как “mind” (сознание).

При всей семантической неопределенности понятия “духовность” в нем мне видятся потребительно-недемократические оттенки. “Духовно богатая личность”, в сущности, богата в силу возможности потребления ею большого количества духовных товаров, произведенных другими людьми. В этом отношении “духовное потребление” мало чем отличается от “вещного потребления”, разве что элитарностью; позволить его себе могут немногие. Я замечаю в нем и пассивно-созерцательный оттенок. Про Пушкина, Толстого, Менделеева у меня как-то язык не поворачивается сказать: “духовно богатые личности”, говорю — “творчески активные личности”. Короче, мне представляется, что светскому образованию лучше ориентироваться на активистские ценности разумности, здравомыслия, творчества, критицизма, нежели неопределенное, пассивно-потребительское понятие “духовность”. Только в опоре на разум видится возможность научения человека самокоррекции, преодолению эгоизма, активному установлению взаимности с природой и другими людьми.

Что касается понятия “духовность”, то его следует оставить религии, где оно естественно, имеет вполне определенный смысл, обозначая особое состояние верующего человека — чувство сакрального, единство с трансцендентным и конечным. Коли зашел разговор о религии, несколько слов о религиозном воспитании. Разработчики Программы исходят из приоритета семьи в приобщении детей к той или иной религиозной традиции и выборе для них конфессиональных школ. В школах общеобразовательных обучение должно быть светским; в классе могут быть дети, родители которых принадлежат к разным конфессиям или являются неверующими. Учитель не имеет права возвеличивать или ущемлять какую-либо религию. Вместе с тем обучение разумности немаловажно для верующих. Без навыков рефлексивной деятельности, как это понимал еще Фома Аквинский, невозможна теологическая рефлексия, а без нее религиозный человек не может считаться религиозно грамотным.

В последнее время в России термин “духовность”, по-видимому, из-за его пассивного смысла, перестал удовлетворять тех, кто озабочен ментальностью российского народа. На сцене вновь появляется более активистское слово “идеология”. Заговорили о том, что обществу нужна система представлений со скрепляющей “национальной идеей”. Откуда ее взять? Если она спонтанно не рождена народом, значит ее вновь будут придумывать идеологи, теоретически обосновывать философы и вновь навязывать “массам” в виде тех или иных стереотипов. То есть снова совершать идеологическую агрессию.

Позволю себе в связи с этим порассуждать о двух типах философии — оборонительном и наступательном и их роли в образовании. Один из рецензентов назвал установку Липмана относительно обучения философии оборонительной. Нам кажется, что это ключевое слово не только в понимании направленности программы “Философия для детей”, но и всякой программы, если она хочет быть адекватной новой рефлексивной парадигме образования. Смысл “оборонительности” состоит в том чтобы с помощью когнитивных инструментов, накопленных в многовековом развитии философии, помочь улучшить качество и самостоятельность мышления, повисить критическую сопротивляемость разума, предохранить его как от собственного неразумия, так и внешних сил, навязывающих мифы, догмы, предрассудки, ложные мнения. Введение философии в школьные программы не должно носить характера временной корректирующей меры, пишет Липман, “более широкая и более важная цель — создать в сознании детей бастион здравого мышления, который выполнял бы не только функцию временной помощи, но функцию предохранения от нера-

зумия”¹⁴. Образно говоря, подобно тому, как современная медицина считает, что для того, чтобы человек не стал жертвой болезней, лучше укрепить его иммунную систему, нежели бороться со всеми окружающими его вирусами и бактериями, “Философия для детей” предлагает укрепить естественные иммунные силы разума.

В отличие от оборонительных, наступательные философии, как показывает само слово, нацелены на внушение и внедрение определенных, созданных какими-то персоналиями, доктрин, систем, теорий о мире и человеке. Взрослый человек вправе делать сознательный выбор полюбившейся ему доктрины. В случае же, когда доктрины предлагаются в качестве основы философского образования, а тем более обучения в школе, их роль заведомо следует рассматривать как проповедническую и агрессивную. В современном демократическом обществе признание прав ребенка на свободу от индоктринации несовместимо с введением в школу наступательной философии, будет расцениваться как нарушение этих прав.

К сожалению, многие нынешние российские преподаватели продолжают рассматривать свою миссию как идеологическую. Их внимание и интерес чаще всего привлекают теории с авторитарными, псевдорелигиозными функциями. Приверженность к авторитарной философии проявляется не только в ностальгии по марксизму; она сказывается в выборе из богатства мировой философской мысли доктрин с идеологической направленностью и перенесении их на российскую почву, и в представлении о том что в истории философии накоплена готовая мудрость, которую следует извлечь и запомнить, и в монологическом, проповедническом стиле сообщения этой мудрости. Придя в школу, такой преподаватель обычно читает детям лекции типа “Что есть философия”, “Что есть этика”, “Что есть история философии” и сообщает сведения о людях, работавшими на этих поприщах. Свою моральную миссию он видит в том, чтобы, используя этот материал, по мере возможности привить им четкие представления об этических нормах, смысле жизни, добре и зле, несправедливости, насилии и т.д. Короче, независимо от изменившихся пристрастий в последнее десятилетие, он ведет поиск замещающего эквивалента коммунистической идеологии.

Сейчас часто можно услышать, что после изъятия марксизма из школьного образования в образовавшийся вакуум не плохо было бы ввести философию. Какую именно — большинство не ясно. Однако всем ясен смысл такого введения — создать у учащихся мировоззренческие принципы, привить им систему нравственных ценностей (и даже сформировать “ценностное сознание как новую форму миро-

воззрения”¹⁵), сделать их духовно богатыми личностями, снабдить смысло-жизненными ориентирами и т.п.¹⁶ Обращает на себя внимание манипуляторский язык такого рода предположений и предложений; ребенок рассматривается как пассивный объект педагогических и философских изобретений. Манипуляторский язык – верный признак приверженности его носителей к авторитарному, наступательному типу философии. Соответственно идет подбор кандидатур для выполнения такого рода функций и задач; в их число чаще всего попадают доктринальные философии, содержащие “ответы”. Легкость, с какой некоторые школьные деятели, еще вчера активно ратовавшие за “коммунистическое воспитание подрастающего поколения”, сегодня с энтузиазмом занимаются внедрением религиозного образования в общеобразовательную школу, подтверждает этот тезис. Не говоря уже о том, что на ниве находящегося в растерянности школьного образования довольно вольготно чувствует себя откровенное шаманство.

Все это естественные издержки перестроечного времени, а по большому счету периода модернизации и идеологической секуляризации, в который вступила наша страна. На протяжении 70 лет образование формировало человека стереотипного мышления и поведения, подавляло его трезвомыслие и критические возможности. Идеологические мифы четко определяли, что есть хорошо, а что плохо, сомневаться и докапываться до истины было непозволительно. И в перестроечное время очень многое было сделано по части подавления здравого мышления. Особенно в этом преуспели средства массовой информации, внешне демонстрирующие либерализм, раскованность, критицизм, а внутренне продолжающие держаться архетипов старого менталитета. На российских граждан, чье сознание только-только начало высвобождаться от шелухи старой мифологии, обрушился поток новых мифов. “Зеленая улица” предоставлена всякого рода шаманству – пророкам, мистикам, прорицателям, колдунам, кудесникам от медицины и образования, внушающим в общем одно: не надейтесь на собственный разум, надейтесь на чудо. Такой поток, в котором переплелись старые и новые мифологии, способен, наверное, вызвать смятение у людей в стабильных странах со сложившимися формами культурной и академической жизни. В нашей же нестабильной стране с постоянными политическими катаклизмами и сшибкой ценностей он просто губителен. Жизнь в ситуации неопределенности обязательно должна вызвать социальный невроз и его типичные синдромы – чувство потери жизненных ориентиров и крушение фундаментальных ценностей, ощущение обманутости и как

следствие — реакцию отторжения. У одних это проявляется в самозапрете на собственное размышление и уходе в мир частной жизни, у других в жажде избавления от трудностей с помощью чуда, своего рода “Конька-Горбунка”, у третьих — в поиске какого-то мировоззрения, способного дать четкие ответы и решения. И все эти болезненные процессы, конечно, отражаются на политике образования, преломляются в менталитете огромной массы людей, занятых в ее системе, сказываются на воспитании подрастающего поколения.

Прошедшие 10 лет трудного и болезненного поворота на путь модернизации и секуляризации показали, что наши люди еще не освободились от внутреннего рабства, не готовы мыслить самостоятельно. Идеи свободы, инициативы, ответственности, бросаемые неподготовленными людьми в неподготовленное сознание, часто дают противоположные результаты. В силу этого в России сейчас нет более важных задач, чем сохранение у людей естественного потенциала разумности и трезвомыслия и создания социально благоприятной среды для того, чтобы задействовать самокорректирующие механизмы и повысить сопротивляемость разума шаманству всех мастей. И, конечно, сделать разум пластичным и натренированным перед лицом неординарных проблем, встающих на пороге XXI века, чтобы “шок от будущего” не застал нас снова врасплох. Эти задачи, — может быть, самые трудные из всех, которые когда-либо стояли в России, — должны стать главными в долгосрочной стратегии демократизации общества, если последняя, конечно, будет формироваться, в чем у нас есть большие сомнения.

Центральное место в этой стратегии должно занимать не какая-то наступательная идеология, а реформированное образование или в широком смысле Просвещение, ориентированное на преодоление болезненных углов и ухабов модернизации, способное предвосхитить опасные зигзаги будущего.

К сожалению, сегодня в России разговор о долгосрочной стратегии демократизации общества не ведется, не представляется актуальным. Живучие на сознательном и подсознательном уровне архетипы тоталитарной, имперской идеологии подталкивают к привычному; рассуждениям о “всеобъединяющих духовных ценностях”, “соборном мышлении”, к сочинению “национальной идеи” и т.п. Как и прежде, предполагается, что всеобъединяющие ценности, идеи, смыслы выдаются народу в готовом виде, так сказать, “на блюдечке с голубой каемочкой”, и их следует только проглотить. Нам представляется все же, что граждане России накопили достаточный потенциал скептицизма, чтобы клонуть на спускаемые сверху “идеологии”. Сейчас они

ощущают потребность в другом — чтобы им и их детям дали возможность осмотрительно, критически и самостоятельно разобраться в этой жизни.

* * *

Конечно, никакая педагогическая стратегия, липмановская или какая-либо иная, не гарантирует воспитание разумной, демократичной, нравственной, миролюбивой личности. Гарантировать могло бы только общество, обладающее такими качествами, но такового не существует. Тем не менее среди множества педагогов, фигурирующих сегодня в мире, философско-педагогическая стратегия “Философии для детей” представляется предпочтительнее. В особенности для России, не имеющей давних и глубоких критических и демократических традиций. Выше мы уже говорили об эффективности ее методик по развитию интеллекта. Вряд ли изобретены тесты, показывающие, что из детей, учившихся по этой программе, выросли более разумные родители и граждане. Есть все же основания полагать, что мудрое и ответственное поведение следует скорее ожидать от человека с “раскрученными” мозгами, привыкшего дискутировать в коллективе, выслушивать критику, приводить доказательства, нежели человека, не имеющего такой практики и привыкшего действовать по стереотипу, под влиянием толпы, бытующих предрассудков, а то и по принципу “чего моя левая нога хочет”.

И последнее. С нарастанием у российской интеллигенции антизападнических настроений некоторых стало смущать “забугорное” происхождение программы. Вот если бы создать что-нибудь такое же на российской почве, тогда дело другое. Создать, конечно, можно, но трудно. На подготовку и “обкатку” программы “Философия для детей” ушло около четверти века (и, что немаловажно, в социально и интеллектуально благоприятной среде). Российским философам в нынешних условиях, когда они только начали освобождаться от несвобод, потребуется в несколько раз больше времени. Спрашивается, а зачем нам изобретать велосипеды, может быть, лучше приспособить их к российским дорогам?¹⁷

¹ *Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, N.Y., Melbourne, Sydney, 1991. P. 249-250.*

² Молодежная информационно-социологическая служба (МИСС), изучающая динамику ценностных ориентаций школьников России, наиболее приметной чертой считает резкий сдвиг в сторону индивидуализма. Если раньше в устройстве будущего дети в первую очередь рассчитывали на “блат”, родители

лей, государство, сейчас главный расчет – “на себя”(43% в 1991 г., 70% в 1993, 89% сегодня). Молодежь стала энергичнее и одновременно расчётливее и циничнее. Ценность образования растёт, однако доминирует ценность материального успеха. Только 4% опрошенных считают, что законы надо соблюдать, каждый шестидесятый согласен убить за большие деньги. Около трети старшеклассников заявили, что они никогда не будут ходить на выборы (Куранты. 1996. № 41. 15 марта. С. 8).

³ *Lipman M. Can Education Counter Chaos? // Children in Chaos: A “Philosophy for Children” Experience /Ed. by I.Harris. Dubuque. P. XV-XXVI.*

⁴ Журнал “Вопросы философии”, организовавший “круглый стол” на тему “Философия образования: состояние, проблемы и перспективы” (1995, № 11), сделал очень важное дело. Представлены были разнообразные концептуальные схемы. Но, как обычно, на высоком глобалистском уровне, без “доведения до технологии”, как заметил один из участников беседы. Не был поднят вопрос о современной технологии трансляции философского знания.

⁵ Одним из первых философов, кто указал на то, что целью работы в школьном классе должно быть достижение хорошего, критического, в его терминах “рефлексивного” мышления, был Дьюи. Однако, пишет Липман, эту работу Дьюи скорее мыслил по модели научного, а не философского исследования. (*Thinking in Education. P. 107*). Ориентация на модель научной рациональности остается типичной и в настоящее время.

⁶ Тот, кто внимательно следил за эволюцией качества выступлений наших парламентариев в перестроечный период, вероятно, заметил прогресс. Сегодня редко услышишь когда-то расхожие фразы типа: “Вчера я имел разговор с группой избирателей, они высказались за то-то. Поскольку так считает народ, я буду голосовать так-то”. Учеба на ошибках потребовала много сил и времени. Между тем многие навыки, например, избегать неоправданных генерализаций, осторожно обращаться с многозначными понятиями и т.д., не говоря уже об этике дискуссии, можно обрести еще на школьной скамье.

⁷ Совместные исследования, проведенные группой французских и российских социологов и психологов в четырех школах в Москве и Париже, показали фантастический разрыв в правовых понятиях между нашими странами - в представлении о праве, власти, свободе, ответственности, справедливости и др. (Московский комсомолец. 1996. 11 сент. С. 2).

⁸ *Lipman M. Thinking in Education. P. 263.*

⁹ В подлинном философствовании (детей и взрослых), пишет бельгийский философ Ян ван Гильс, всегда естественно соединены любознательность и игра. Для участников сообщества исследователей философствование – радостное переживание, в котором они “обретают единство с собой, с другими, и сопряженность с окружающим миром” (*Gils van J. Children Playing and Children Doing Philosophy: Why are They Both So Interesting? // Thinking. 1995. Vol. 12. № 3. P. 2*).

¹⁰ “Только в той мере, в какой индивиды приобретают опыт ведения диалога с другими на равных, опыт соучастия и публичного рассмотрения-исследования, – пишет Э.Шарп, – они в состоянии играть активную роль в формировании демократического сообщества. Совместный опыт и понимание, intersубъективная практика, чувство близости и солидарности, сопутствуемые невидимым, но влиятельным эмоциональным связям, объединяющим людей в сообщество, –

все это является *предпосылкой* коммунального рефлексивного действия в политической сфере”. См. настоящую работу: с. 176-177.

¹¹ Более подробно см. настоящую работу: *Липман М.* Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия; *Юлина Н.С.* О педагогической методике обучения миролюбию М.Липмана.

¹² *Lipman M.* Thinking in Education. P. 245.

¹³ О связи разумности и демократии писали многие, но историческая заслуга принадлежит Локку, который ввел правовые категории в эпистемологию и придал языку философии правовой оттенок, который существенно отличает англоязычную мысль, скажем, от российской.

¹⁴ *Ibid.* P. 29.

¹⁵ *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования. М., 1993; *его же.* Культура, ценности и развитие образования. М., 1993. Розов высказывает немало интересных идей, однако его рефлексия о “ценностном мировоззрении” строится в характерном для нашей философской литературы по образованию “высоком” глобально-цивилизационном и метатеоретическом стиле; остается неясным, как же практически следует перестраивать образовательный процесс, чтобы научить навыкам грамотного рассуждения о ценностных материях и какова должна быть современная педагогическая технология.

¹⁶ Даже новаторски мыслящие деятели отечественного образования, выступающие за замену информационной модели образования на рефлексивную, вкладывают в последнюю такое, например, содержание: “смысловая картина мира”, “ценностная педагогика”, ответы на главный вопрос “для чего мы пришли в этот мир?” (*Асмолов А.* Образование в России: шок от настоящего // *Сегодня.* 1993. № 8. С. 10). О том, что следует повернуться к тому, чтобы учить человека самому разумно решать эти вопросы и грамотно выстраивать смысловые связи, речь не идет. По-видимому, наших деятелей образования сбивает с толку и характер переиздаваемой сейчас русской философской классики – по большей части мессианистско-морализаторский, и модная сегодня философская эссеистика, и новые публикации профессиональных философов, которые, несмотря на искреннее желание “перестроиться”, не в состоянии выпрыгнуть из старых клише – идеологически-проповеднического образа философии, и “наступательной” концепции воспитания. (См., например: *Шварцман К.А., Коновалова Л.В., Крутова О.Н.* Воспитание. Новые подходы к вечной теме. М., 1993). Однако главная причина идейной неразберихи состоит, с нашей точки зрения, в том, что у нас еще не сложилась профессиональная, работающая на уровне современной когнитивной культуры академическая философия.

¹⁷ Именно так, наверное, рассудили российские интеллектуалы первых десятилетий XX века, когда, по достоинству оценив новаторский исследовательский метод обучения Джона Дьюи и его демократическую концепцию образования, занялись интенсивным переводом и изданием его работ. Напомню эти издания: *Дьюи Дж.* Школа и общество (Изд.: 1907 г., 1922 г., 1924 г., 1925 г.); *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления (Изд.: 1915 г., 1919 г., 1922 г.); *Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания (1921 г.); *Дьюи Дж.* Школа и ребенок (Изд.: 1922 г., 1923 г.); *Дьюи Дж.* Школы будущего (1922 г.). Хорошо бы исследовать причины особой чувствительности русских интеллектуалов к идеям Дьюи.

ПРИЛОЖЕНИЕ I.

РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Липман

Рефлексивная модель практики образования*

В нашем обществе существует три ключевых модели частных и общественных институтов. Семья представляет собой возведенные в ранг института частные ценности. Государство — возведенные в ранг института общественные ценности. Школа — синтез того и другого. Соединяя частные и общественные интересы, школа не менее важна, чем чисто частное или чисто общественное. В некотором отношении она — наиболее важная организация, в силу того, что через нее прошлые и нынешнее поколения преднамеренно и осознанно пытаются формировать проект будущего. Во всех трех институтах — семье, правительстве и школе — имеют место практические и политические конфликты, поскольку каждая семья и правительственная администрация стремятся сформировать последующие поколения в соответствии со своим представлением, однако факторы социального изменения — рост, упадок, бесцельное или целенаправленное развитие — скрытно подрывают такие стремления.

Школа — это поле сражения, поскольку она более чем другой социальный институт формирует общество будущего, отсюда каждая социальная группа или фракция стремится контролировать школу во имя своих собственных целей. Далеко не все понимают это. Бытует представление о школе как отражении принятых ценностей своего времени и что ей не следует бросать им вызов или выдвигать альтернативу. Многие родители содрогаются при мысли, что школа возьмет на себя функцию инициатора социальных изменений, боясь перспективы ее захвата той или иной социальной группой, желающей навязать миру свою волю.

Когда школа рассматривается преимущественно как представитель всех, а не какой-либо одной, социальных групп, она спо-

* Перевод выполнен А.В.Колотвиным по: The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 7-25.

собна сохранять претензию на легитимность в демократическом обществе, поскольку в ней сохраняется право на беспристрастность. С другой стороны, в этом случае у нее проявится тенденция превратиться в очень консервативный, даже традиционистский институт.

Именно такова сегодня школа в нашем обществе. Что касается педагогических институтов, готовящих будущих учителей, то, возможно, они не считают себя только поставщиками технического персонала школьным округам, образующим для них рынок. Тем не менее школьные округа до сих пор определяют и учебники, и методы обучения и маловероятен подбор будущих учителей, желающих преподавать по другим книгам и иными методами. Педагогические институты оправдывают свое сопротивление изменению на том основании, что подготовка студентов другими методами может нанести им ущерб, несмотря на тот факт, что у большинства профессоров от педагогики нет твердой уверенности в используемых ими методах подготовки учителей. Это свойственно не только педагогическим институтам. Школьные округа оправдываются отсутствием у издателей учебников и методических пособий, предлагающих реальные альтернативы, а издатели, в свою очередь, ссылаются на ограничения, накладываемые департаментами образования штатов, защищающих традиционные исследования, проводимые в педагогических институтах этих же самых штатов. Каждое учреждение считает свою позицию фиксированной и без перспективы на изменение. Поэтому, с практической точки зрения, критика извне — напрасная трата времени. Тесты, тексты и сферы влияния, — иначе говоря, экономические и бюрократические соображения — уже замкнули систему так, что она, подобно лодке с заклинившимся рулем, имеет возможность двигаться только по кругу.

Будь это единственные соображения, ситуация была бы более мрачной, чем она в действительности. Факторы, сохраняющие членов семьи крепко спаянными — родственные узы, необходимость воспитывать детей, экономическое разделение труда и половая взаимозависимость. Главный связующий принцип правительства — консенсус, во имя которого фактически может быть оправдана любая экономическая или военная политика. (Суд представляет собой исключение из этого обобщения, поскольку нельзя не принимать во внимание конституционность и прецедент. Однако законы, которыми руководствуется суд, вырабатываются концессуально). Школы, с другой стороны, имеют совершенно иной критерий, к которому они могут апеллировать. Этот критерий — рациональность.

Рациональность как организующий принцип

Существуют много типов рациональности. Есть рациональность “цели и средства”. Она присуща, например, корпорации, видящей своею конечную цель в прибыли, а в различных тактических приемах — средства увеличения прибыли. Другой тип рациональности действует в распределении власти в иерархической организации. Например, в армии, церкви и правительстве. Их также можно считать смешанными типами. Армия, например, будучи иерархической организацией, всегда нацелена на поиск военной победы. Школе тоже присуща бюрократическая структура с рационализированной ролью власти, однако ее целью является производство образованных личностей, настолько овладевших знанием, насколько им надлежит быть знающими, и в такой же мере разумными, в какой им возможно в этом помочь.

Разумность не есть чистая рациональность. Это рациональность, смягченная суждением. Школы, как и суды, подчиняются принципам рациональности, однако в демократическом обществе мы больше всего нуждаемся в разумных гражданах. Как же нам следует обучать их, чтобы они стали разумными?

Дело не просто в необходимости рациональной организации школы для оправдания своего института и процедур перед учреждениями, имеющими отношение к образованию, и не просто в их функционировании для блага тех, кому они служат (в отличии от предприятий, действующих во имя выгоды владельцев или управляющих). Главное состоит в том, что для получения более разумных людей с учащимися, которые пропускаются через школу, следует обращаться разумно. Это значит, что каждый аспект школьного обучения должен, в принципе по любому счету, иметь рациональное оправдание. И иметь более веские доводы в пользу использования тех или иных, а не альтернативных им, программ, текстов, тестов, учительских методов. В любом случае рациональное основание является одним и тем же: дети, воспитанные в системе разумных общественных институтов, имеют больше шансов стать разумными, нежели дети, выросшие в нерациональных условиях. У последних, как мы знаем, большая вероятность стать нерациональными людьми, и они будут растить своих собственных детей нерационально. Более разумные школы означают более разумных будущих родителей, более разумных граждан и более разумную систему ценностей.

Можно ли обучать разумности, не обучая мышлению? С этой дилеммой столкнулся Кант. Он искренне желал, чтобы люди думали самостоятельно и был близок к идее обучения этому пока они еще

находятся в детском возрасте. Однако самостоятельное мышление, которое имел в виду Кант, не означало полнокровное участие в исследовании, т. е. то, что мы пропагандируем сейчас. Скорее предполагалось добровольное подчинение каждого индивида общим универсальным принципам¹. Смысл рациональности у Канта поэтому весьма отличен от смысла рациональности у Сократа, Аристотеля, Локка или Дьюи.

Школьное обучение без мышления

Многие авторы отмечают и комментируют тот факт, что, когда маленькие дети начинают формальное образование в детском саду, они полны жизни, любопытны, пытливы и одарены богатым воображением. Какое-то время эти чудесные качества сохраняются, затем постепенно исчезают, дети становятся пассивными. Для многих детей социальная сторона обучения в школе — пребывание с ровесниками — является единственным шансом спасения. Образовательная сторона дела — тяжёлым испытанием.

Первые пять или шесть лет ребенок проводит дома и это, по-видимому, не вредит его детской умственной энергии, поэтому вызывают недоумение попытки объяснить последующее угасание любопытства и воображения влиянием домашних условий. Более вероятная причина — природа школьного обучения. Как можно иначе объяснить сохранение интеллектуальной остроты ребенка в подчас неблагоприятных семейных обстоятельствах. И в то же время ее резкое падение во вполне благоприятных условиях школьного учреждения.

Гипотеза, заслуживающая внимания, заключается в том, что ребенок учится говорить в ситуации гораздо более таинственной и загадочной, чем та, в которой оказывается эмигрант в чужой стране; последний имеет возможность пользоваться своим родным языком, у малыша же нет никакого языка. Вместе с тем ребенок окружен насквозь проблематичным миром, призывающим к исследованию и рефлексивному вопрошанию, миром, провоцирующим мышление, а вместе с ним удивление и действие. Из многих загадочных вещей ни одна не озадачивает больше, чем собственная семья и поразительный распорядок, которому ее члены следуют и стремятся передать новорожденному. Ребенку мир кажется необыкновенным, но эта необыкновенность пробуждает чувства, речь и мышление. В дальнейшем это развитие стимулируется ожиданием, что с усвоением речи он более полно интегрируется в жизнь и установившийся порядок семьи и дома.

Вероятно, ребенок представляет школу неким суррогатом дома и семьи — местом, постоянно стимулирующим мышление и речь.

Когда семья мало заботится о ребенке, а это бывает нередко, домашняя обстановка все равно содержит очень много для узнавания и опробования, постоянно проводя малыша. При поступлении в начальную школу, с другой стороны, он сталкивается с полностью структурированным окружением. Вместо череды сменяющихся событий здесь господствует расписание; все остальное приспособляется к нему. Вместо высказываний, значение которых понятно только в конкретном контексте, появляется школьный язык – универсальный и безотносительный к контексту и, следовательно, лишенный скрытых намеков. Естественная загадочность домашнего и семейного очага заменяется стабильным, структурированным окружением, в нем все упорядочено и явно. Дети постепенно начинают чувствовать, что такая обстановка их мало вдохновляет и не стимулирует энергию. Источается базовый запас инициативы, изобретательности и интеллекта, с которым они пришли в школу. Забирая энергию, она очень малое дает взамен. Проходит не так много времени и дети начинают осознавать, что школьное обучение скорее поглощает и ослабляет душевные силы, нежели оживляет и провоцирует их интеллектуальную энергию. Короче говоря, школа предоставляет меньше естественных побудительных стимулов для мышления, нежели домашнее окружение. Увядание интереса к учебе – следствие всего этого.

Учителям, долго и упорно трудившимся, чтобы стать профессионалами начальной школы, такого рода суждения, возможно, будут не по душе. Меньше всего хотелось бы возлагать на них вину. Учителя работают так, как их обучали, и как бы там ни было, работают хорошо. Проблема состоит в том, что то, чему их обучали, относится к области образования, посылки которой принимаются за сами собой разумеющиеся и их переоценка вовсе не считается нужной. В обычной академической практике не принято ставить под вопрос чью-либо профессиональную подготовку.

Конечно, многие учителя сегодня понимают, что настойчивые требования порядка и дисциплины могут свести на нет результаты работы и могут разрушить в детях спонтанность, культивировать и поощрять которую они более всего стремятся. Чередование периодов сосредоточенности и спонтанности – то письменное упражнение, то свободная игра, не решает проблемы. Скорее путь к решению связан с разработкой процедур, поощряющих как организацию, так и творчество, например, предлагая детям сочинять повести и рассказывать их сослассникам. Джон Дьюи писал по этому поводу: “Проблема метода в формировании навыков рефлексивного мышления – это проблема установления условий, порождающих и направляющих любоз-

нательность; выявления связей представленных в опыте объектах, что позднее вызовет поток предположений, поставит проблемы и цели, способствующие установлению последовательности в цепи идей”². Недостаточно последовательная программа вряд ли может стать моделью в стремлении детей выработать чувство последовательности. Детям свойственно острое чувство происходящего, но очень часто им не ясен характер связи вещей и они начинают выстраивать его на собственный лад. Вот почему детям следует дать вместо книг, содержащих информацию, в качестве текстов повествовательный материал, в котором рост и развитие, с повторяющимися темами и вариациями, постоянно находились бы перед их глазами. Иначе говоря, им необходимы и модели самой разумности, и модели ее достижения. Последнее лучше обеспечивается соответствующей программой и сообществом детей — ровесников.

Обычная и критическая академическая практика

Можно провести разграничение между “обычной” и “критической” учебной практикой. Прежде всего отмечу, что под “практикой” я понимаю любую методичную деятельность. Она также может быть описана как обычная, привычная, традиционная и нерефлексивная, однако эти описания не столь адекватно, нежели термин методичный выражают факт, что такая практика не случайна, не бессистемна или неорганизована. Обычно существует чувство убежденности в нашей собственной практике, подобно чувству убежденности в наших собственных мнениях, и отсутствия его в отношении мнений других. Сказать, что практика является тем же самым по отношению к действию, чем верование выступает по отношению к мысли, отнюдь не нелепость. Верования — это мысли, в которых мы убеждены даже при без постоянного обращения к ним; практика является тем, что мы осуществляем методично и уверенно, без достаточно явного элемента исследования или рефлексии.

Распространено мнение об иррациональности и даже открытой опасности нерефлексивной практики, однако это не обязательно так и вообще это не так. Нерефлексивные практики типа обычаев и традиций, успешно существующих в данном культурном контексте, вероятно, будут продолжаться столь долго, пока не изменится контекст. Даже если этот контекст изменяется — и изменяется резко — возможно, как уже отмечал Дюркгейм³, он является только пережитком обычаев и традиций, скрепляющих сообщество.

В ряде случаев традиционная практика может оказаться непродуктивной и все же продолжаться из-за отсутствия других альтерна-

тив, из-за блокирования жизнеспособных альтернатив и оставления их без внимания. Есть еще один вариант – формальная проверка практики, – частый в условиях образования. Он позволяет практику придерживаться высокомерного мнения об отсутствии необходимости реализовывать неисследованные практики, хотя на деле он придерживается максимы, что используемые практики нет нужды проверять.

Общество, расходуя огромные суммы денег на исследование в определенных областях практической деятельности, обычно рассматривается как стремящееся к улучшению; однако опять же это не обязательно так. Например, большинство исследований в области образования предпринимаются с недвусмысленной целью оправдания или укрепления существующей практики образования и еще больше имеют такой же результат, хотя явно и не имели такого намерения⁴. Верно и обратное. Как правило, полученный результат исследования в области образования, не нацеленного на совершенствование практики образования, имеет следствием выработку таких совершенствований, точно также как многие исследования, эксплицитно направленные на улучшение образования, по обыкновению имеют незначительные полезные результаты.

Несмотря на существование довольно широкой зоны свободы в подготовке учителей, практика их обучения обычно устойчива и ограничена традицией. Учителя все же умудряются пользоваться островками свободы действия и очень гордятся этим. Творческие усилия на обочине обычной академической образовательной практики все же недостаточны для внесения заметных изменений в поведение учителей. Это происходит отчасти вследствие того, что Веблен называл “привитой неспособностью” учителей пересматривать дефиниции, навязанные им в педагогических институтах⁵. Кроме того, это – результат изоляции учителя в классе и особой солидарности учительского корпуса. Инновация отдельного учителя принимается и даже приветствуется каким-нибудь директором в отдельной школе, однако считается само собой разумеющимся, что нововведение не должно распространяться и шанс реального воздействия его на образовательную практику обычно маловероятен.

Учителя, конечно, негодуют по поводу игнорирования инновационных программ и приходят к пониманию колоссальной власти больших книжных издательств, имеющих соглашения о поставке учебников большинству штатов. Нельзя сказать, что издатели учебников игнорируют опыт учителей при составлении новых пособий; дело просто в том, что они ищут лучших представителей обычной практики образования среди тех, которых можно найти в наличии. В

итоге учебники обычно пишутся профессорами с ограниченной учебной практикой, учителями с ограниченной теоретической подготовкой или огромными коллективами заштатных авторов. В любом случае результатом является укрепление обычной академической практики образования⁶. (То же самое творится при разработке и публикации тестов).

Все вышесказанное приводит к выводу о необходимости принятия мер для превращения обычной практики в практику критическую. Можно выделить четыре этапа или шага в критическом осмыслении практики: (1) критика практики своих коллег, (2) самокритика, (3) коррекция практики других, (4) самокоррекция. Обычная образовательная практика в той мере становится критической, в какой наличествуют любой или все эти факторы.

Рефлексия относительно практики может включать в себя прояснение общепринятых предположений и критериев и их согласованности с господствующей практикой. Она может не просто ставить все это под вопрос, но и прояснять. Более того, она включает активную установку на изменения, а не просто предложение таких изменений. К тому же осмысление практики внедряет исследование в практику, а удачное исследование несет в себе соответствующие коррективы.

Ученые, работающие в области образования, вынуждены мыслить критически в следующих случаях (их порядок не имеет значения):

- когда изучается или проверяется работа коллеги;
- когда вы входите в комитет, рассматривающий предложение коллеги;
- когда поступила жалоба и в ответ требуется принятие мер;
- когда учащиеся не устраивают критерии, по которым оцениваются прохождение учебных курсов, или изучаемые материалы, или используемые педагогические методы;
- когда подается заявка на грант или дается на нее рецензия;
- когда суждения выносятся по поводу конфликтов в школе или в студенческих общежитиях — студентов против администрации, администрации против факультета, факультета против студентов;
- когда вы сопоставляете ваше фактическое профессиональное поведение с должным; или вашу школу или профессию с тем, чем им следует быть;
- когда вы обнаруживаете предубеждение или предрассудок в себе или других;
- когда вы ищите альтернативы для устоявшейся, но неудовлетворительной практики;
- когда вы находите проблематичным то, что другие считают не проблематичным;

- когда вы оцениваете теорию посредством практики, а практику посредством теории;
- когда вы осознаете выводы, следующие из вашей профессиональной работы для других.

Список можно продолжить. Он вряд ли отражает имеющиеся у нас особые соображения, дающие возможность настаивать на том, что критическое мышление должно быть самокорректирующимся, даже если предпринимаемая самокоррекция безуспешна.

Переструктурирование образовательного процесса

В своих рассуждениях я исхожу из наличия двух четко контрастирующих парадигм образовательной практики — стандартной парадигмы обычной практики и рефлексивной парадигмы критической практики. Основные допущения стандартной парадигмы можно представить следующим образом:

1. Образование состоит в передаче знания от тех, кто знает, к тем, кто не обладает знанием.

2. Познание направлено на мир. Наше знание мира является недвусмысленным, определенным, не содержит загадок.

3. Знание распределено по дисциплинам, которые не пересекаются и в своей совокупности исчерпывают познаваемый мир.

4. Учитель играет авторитарную роль в образовательном процессе, ибо только учителям известно могут ли ученики усвоить то, что они знают.

5. Учащиеся овладевают знаниями путем поглощения информации, то есть неких конкретных данных; образованный ум — ум, напичканный знанием.

Доминирующие послышки рефлексивной парадигмы являются совершенно иными:

1. Обучение — это результат участия в руководимом учителем исследовательском сообществе, одной из целей которого является достижение понимания и хорошего суждения.

2. Учащихся побуждают думать о мире, представляя наше знание о нем как двусмысленное, неопределенное и загадочное.

3. Дисциплины, в рамках которых происходит исследование, не считаются исчерпывающими, допускается их пересечение; их отношение к своему содержанию достаточно проблематично.

4. Позиция учителя не авторитарна, она открыта опровержению (т. е. готовности признать ошибку).

5. Предполагается, что учащиеся становятся вдумчивыми, рефлексивными, все более рассудительными и благоразумными.

6. Фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов.

Изначально ясно, что рефлексивная парадигма рассматривает образование как исследование, в то время как в стандартной парадигме — другое видение. Отсюда и разногласие об условиях протекания обучения и по поводу преследуемых целей. Существует различие между тем, что сделано, и тем, как сделано. Например, в стандартной парадигме учителя опрашивают учащихся; в рефлексивной парадигме учителя и ученики задаются вопросами. В стандартной парадигме учащиеся считаются мыслящими в том случае, если они выучили то, чему их обучают; в рефлексивной парадигме учащиеся считаются мыслящими, когда они участвуют в сообществе исследователей.

Проведя в очень общих терминах различие между стандартной парадигмой обычной практики и рефлексивной парадигмой критической практики, я хотел бы обратиться к некоторым кардинальным особенностям рефлексивной парадигмы. Они будут рассмотрены концептивно; их детализации посвящены другие главы книги. Ключевые понятия, с которыми я буду работать, не являются точными, ясно очерченными, техничными; наоборот, они скорее диффузны и контекстуальны. Включают такие доблестные понятия, как исследование, сообщество, рациональность, справедливость, творчество, автономия, каждое из которых несет в себе нечто большее, нежели просто дух традиционной философии. Тем не менее они — фундаментальные понятия любой теории образования, и нам лучше пойти на них с открытым забралом, нежели, рискуя запутаться, пытаться ходить вокруг и около.

В то же время необходимо подчеркнуть, что такого рода понятия, связывающие принципы, вытекающие из них следствия — только абстрактная, теоретическая сторона критического подхода. Если нам не удастся соединить все это с практикой — способами, какими рефлексивное образование может физически работать в классе, — мы скатимся к культивированию ложного понимания, сходного с тем, которое присуще людям, сторонящимся теории и полностью поглощенным практикой.

Образование как исследование

Джон Дьюи был убежден, что образование терпело неудачи в силу одной весьма существенной ошибки; смешения очищенных, законченных, итоговых результатов исследования с сырым, грубым предметом исследования. Оно пыталось заставить учащихся изучать вы-

воды, а не исследовать проблемы, вовлекая их в эту деятельность. Ученые применяют научные методы для исследования проблемных ситуаций, студентам тоже следует делать то же самое, если мы хотим в итоге научить их думать самостоятельно. Мы же, напротив, толкаем их на изучение конечных продуктов открытий ученых; отбрасываем сам процесс и фиксируем только результаты. Когда проблема не прорывается самостоятельно, не включаются какие-либо интересы или мотивации, так называемое образование превращается в шараду и пародию. У Дьюи не было сомнений в том, что происходящее в классе не должно быть ничем иным, как мышлением, — независимым, с воображением, изобретательным. Предложенный им путь, и в этом ряд последователей едины с ним, заключается в том, что в качестве образца образовательный процесс в классе должен ориентироваться на процесс научного исследования.

Сообщество исследователей

Данное словосочетание, вероятнее всего пущенное в оборот Чарльзом Сандерсом Пирсом, первоначально имело узкий смысл, относилось к практике участников научного исследования, предполагалось, что все они составляют сообщество, связанное использованием сходных процедур в достижении идентичных целей⁷. После Пирса это понятие расширилось и стало охватывать любого рода исследования — научные и ненаучные. Сейчас мы можем говорить о “превращении школьного класса в исследовательское сообщество”. В таком сообществе учащиеся слушают друг друга с уважением, высказывают идеи с учетом идей других, призывают приводить доводы в случае неподкрепленных мнений, помогают друг другу делать выводы из сказанного и идентифицировать посылки. Сообщество исследователей стремится идти за логикой исследования, не заталкивая себя в загоны, созданные пограничными линиями дисциплин. Диалог, стремящийся приспособиться к логике исследования продвигается вперед не по прямой, а словно гонимая ветром лодка, зигзагами, тем не менее, по мере прогресса своего движения становится схожим с тем, что есть само мышление. Следовательно, когда этот процесс усваивается или интроицируется участниками, каждый начинает строить свою мыслительную деятельность по типу, сходному с организационными процедурами. Участники начинают мыслить, как процесс диалога мыслит.

Чувствительность к проблематичному

Учителя могут задавать вопросы, а учащиеся отвечать на них без малейшего чувства сомнения или озадаченности и в отсутствии дей-

ствительного процесса мышления, поскольку последний стал механическим и обкатанным. С другой стороны, временами исследование все же начинается в силу того, что то, с чем мы столкнулись — какие-то отклонения или противоречия, нечто, что трудно принять за само собой разумеющиеся — захватывают наш интерес и требуют рефлексии и исследования. Для того, чтобы в классе происходило мышление, программа, по которой он работает, не должна быть четкой и жестко структурированной, последнее парализует мысль. Программа должна акцентировать аспекты предмета, нерешенные и проблематичные, с целью привлечения к ним внимания учащихся, побуждения их к созданию сообщества исследователей.

Рассудительность

По мере возможности наука пытается стать моделью рациональности. Она ищет формулировки законов для объяснения происходящего и предсказания будущего развития. Она может даже присвоить себе моральную роль и пытаться произвести необходимые изменения с целью сделать вещи лучше, чем они могли бы быть без ее вторжения. Однако многие аспекты мира — в особенности имеющие дело с человеческим поведением — нельзя охватить или сформулировать с характерной для науки точностью. Приблизительность необходима и мы должны развивать чувство уместности, не ожидая того, чтобы наши мысли и формы вещей находились в точном соответствии. Мы должны соглашаться на достижение подходящего решения, не обязательно являющегося верным во всех деталях и удовлетворяться здравым или обоснованным результатом, даже если он, строго говоря, не является рациональным. Последнее особенно верно по отношению к этическим спорам. Мы все больше и больше убеждаемся, что оспариваемые проблемы в таких случаях не могут быть рационально разрешены и что следует идти на компромиссы, прибегая к уступкам, позволяющим каждой стороне спасти свое лицо и поддержать чувство собственного достоинства. Образование можно считать величайшей лабораторией рациональности, однако более реалистично видеть в нем контекст, в котором молодые люди учатся быть разумными с тем, чтобы, повзрослев, стать разумными гражданами, разумными партнерами и разумными родителями.

Отношение и суждение

Выносить суждение — значит судить об отношениях либо открывая связи, либо изобретая их. Редкий читатель не помнит экзаменационные листки, которые вытягивали из него суждение формулиров-

кой задания, начинающегося магическими словами “Сравните и укажите различия”: “Сравните и укажите отличия исторических последствий Американской и Французской революций”, “Сравните и покажите разницу психологических теорий Пиаже и Выготского”, “Сравните и укажите различия художественных стилей Барокко и Ренессанса”. Критериями в данных случаях выступают подобие и различие, и они являются видами отношений, подобно отношениям часть-целое, цель-средство, причина-результат и бесчисленного множества других видов.

Всякая классификационная схема устанавливает формальные взаимоотношения эмпирических объектов. Каждый закон и принцип несет в себе взаимоотношение или, точнее, сеть отношений событий, к которым он применяется. В дисциплинах представлена только тривиальная информация, содержащаяся в них; еще важнее — они являются структурами отношений, в которых такая информация организована.

Характеристики

Суждения являются разрешениями или определениями того, что первоначально было неразрешимым, неопределенным, так или иначе проблематичным. Мы можем сказать, что *исследование* и *суждение* в целом соотносятся друг с другом, как процесс и продукт, однако этим связь не исчерпывается; некоторые исследования не выливаются в суждения, а некоторые суждения не являются продуктом исследования. Тем не менее результаты исследования обычно резюмируются и выражаются в оценочном характере процесса исследования: оценивание рождает оценки, описание создает изображение, аналитическая работа дает анализ. Что касается хороших суждений, то мы часто пытаемся объяснить их как удачное соединение критического и творческого суждения. Такие ретроспективные объяснения полезны и могут иметь место, однако в целом, в перспективном видении хорошие суждения делает “хорошими” выполняемая ими роль в формировании *будущего* опыта: они — суждения, с которыми мы можем жить в настоящем и обогащать будущее, в котором предстоит жить.

Отношения. Мышление является процессом нахождения или установления связей и разделений. Мир состоит из сложных совокупностей (по-видимому, в нем нет ничего простого) таких как молекулы, стулья, люди, идеи и т. д., имеющих связи с одними вещами и не имеющих с другими. Видовым термином для сложных связей и разделений является *взаимоотношение*. Поскольку смысл совокупностей состоит в отношениях с другими совокупностями, каждое взаимоотношение — открытое или изобретенное — имеет свой смысл, а боль-

шие порядки, или системы, или соотнесенности, придают предмету большую определенность в процессе исследования.

Мышление в дисциплинах

Херст полагает, что Дьюи заблуждался, приписывая приоритет в образовании логике исследовательского процесса. С точки зрения Херста, образованию следует брать из науки результат, а не сам процесс. Научное знание выступает моделью рациональности. Оно является гипотетическим и должно подтверждаться очевидностью или основаниями. Учащихся следует ориентировать именно на такое понимание знания. Будучи конечным продуктом процесса исследования, оно логически организовано, и учащиеся должны приобрести определенный набор навыков, чтобы осваивать принципы такой организации знания, то есть, что никакое фактическое утверждение нельзя делать без очевидных доказательств, никакое мнение нельзя предлагать без соответствующей аргументации, никакое суждение нельзя выносить без адекватных и соответствующих критериев⁸.

Тем не менее Херст все же признает, что подобно тому, как изучающий иностранные языки должен пытаться думать на этих языках (а не просто обладать способностью механически переводить с одного языка на другие, продолжая мыслить на родном), субъект либерального образования должен стремиться мыслить на различных языках, используемых в предметных дисциплинах. Недостаточно изучать происходящее в истории; нужно научиться мыслить исторически. «Мы хотели бы, чтобы ученики, хотя бы элементарно, начали думать исторически, научно или математически; думать присущим тому или иному предмету образом⁹. Однако такое понимание проявляется у Херста, пока он позволял себе идти в направлении “эффективного мышления”. В 1946 году, критически оценив доклад Гарвардского комитета “Общее образование и свободное общество”¹⁰, в котором существенными атрибутами общего образования признаны способность эффективно мыслить, передавать мысль, делать релевантные суждения и ориентироваться в ценностях, он отказался делать упор на мышлении и снова заговорил о социальных чертах форм знания»¹¹.

Обучение в ходе разговора

Младенец, растущий в семье, заинтригован перипетиями семейной беседы, учится “распознавать голоса” и “различать правильные случаи употребления слов”. Постепенно он осваивает навыки и сотрудничество длящегося семейного диалога. Когда приходит время формального обучения, снова происходит, как говорит Майкл Оук-

шот, “введение в мастерство и сотрудничество беседы, в процессе которой мы учимся распознавать голоса, различать правильные случаи употребления слов, и ... овладеваем интеллектуальными и моральными навыками, присущими беседе. Именно такая беседа в итоге определяет пространство и особенности любой человеческой деятельности и словоупотребления”¹². Мартин Бубер, с другой стороны, делает акцент скорее на диалоге, чем на беседе. (Он рассматривает беседу, наряду с дебатом, дружеской болтовней и любовной речью, разновидностью диалога). Подлинный диалог реализуется только там, где каждый участник “действительно имеет в виду другого или других в их настоящем и индивидуальном бытии и обращается к ним с намерением установить живое взаимодействие между собой и ними”¹³. В идеале взаимоотношение между учителем и учениками характеризуется диалогом лица к лицу. Оно одновременно является сообществом, в нем присутствуют и ученичество, и взаимное уважение, как это имеет место в обучающей мастерской, в которой традиционные навыки передаются от одного поколения к другому. Несмотря на очевидный традиционализм в подходах Оукшота и Бубера¹⁴, их взгляды на образование оказали значительное влияние на реформы образования последней четверти двадцатого века.

Автономия

Нередко рефлексивную модель образования отличают от стандартной, исходя из нацеленности первой прежде всего на автономию обучающегося. В определенном смысле данное суждение правильное: автономными мыслителями являются “думающие самостоятельно”, не повторяющие, как попугай, то, что говорят или думают другие, а выносящие свои собственные суждения о событиях и о понимании мира; они вырабатывают свои представления о том, какими людьми они хотят стать и каким им видится будущий мир. К сожалению, автономия часто ассоциируется с чем-то вроде вульгарного индивидуализма: с независимым критичным человеком самодостаточно когнитивного типа, защищенного стеной неразбиваемых, всесильных аргументов. На самом деле рефлексивная модель всецело социальна и коммунальна. Ее целью является артикуляция различий, порождающих в сообществе групповые обособления, разработка аргументов в поддержку конкурирующих утверждений и достижение в процессе тщательного обсуждения понимания общей картины, позволяющей вынести более объективное суждение.

Может показаться, что цель рефлексивной модели достигается с выработкой соответствующего ее типу суждения. Такой взгляд не со-

всем верно схватывает ситуацию. Процесс обучения нацелен помочь формулировать все лучшие и лучшие суждения для более обоснованного изменения нашей жизни. Суждение не замыкается на себе. Мы наслаждаемся произведениями искусства не с целью суждения о них, мы судим о них, чтобы иметь способность эстетического переживания. Вынесение моральных суждений — не самоцель; они — средства для улучшения качества жизни.

Мышление высшего порядка

Специалисты приписывают различные свойства мышлению высшего порядка, но в целом они имеют в виду понятийно богатое, последовательное, организованное, ориентированное на объяснение мышление. Каждая из этих характеристик оспаривается. Выдвигается следующий аргумент: мышлению высшего порядка нет нужды быть концептуально богатым, поскольку оно может быть сильным, гибким, плодотворным и т.д., даже имея дело с воображаемыми вещами, не лежащими на поверхности. В художественной беллетристике, например, материал необязательно организован последовательно, однако он захватывает нас своей аморфностью и поражает глубиной. Данному виду мышления ни к чему что-то постоянно объяснять; оно может просто зеркально отражать реальность, не исследуя ее.

Я не нахожу данные возражения серьезными и сильными основаниями для пересмотра значимости трех приведенных выше характеристик. “Мышление высшего порядка”, как и большинство технических терминов, может быть полезным понятием, даже будучи внутренне неопределенным. Три упомянутых характеристики — богатство, последовательность и пытливость — могут рассматриваться как то, к чему мышление высшего порядка всегда возвращается, а не то, от чего оно все время отклоняется. Если при анализе мышления мы обнаруживаем существенно мало этих характеристик, отнесение его к высшему уровню сомнительно.

Наряду с вопросом о характеристиках мышления высшего уровня не менее важным является другой: как учить ему. Здесь я только замечу, что ошибка, постоянно совершаемая при обучении мышлению высшего порядка, часто непосредственно вытекает из узости посылок, господствующих в исследованиях в области образования. Предполагается, поскольку целое возможно проанализировать по частям, что анализ частей должен предшествовать конструкции целого. Иначе говоря, привитие учащимся познавательных навыков высшего порядка выливается в их собственное мышление высшего порядка. Я же считаю, напротив, что нам следует обучать прямо и

непосредственно мышлению высшего порядка. Навыки сами о себе позаботятся, а если нет, то это дело последующей коррекции. Прямое обучение мышлению высшего порядка одинаково важно и для учеников, и для учителей. И приносит внутреннее удовлетворение. Возникает вопрос: как непосредственно обучать мышлению высшего порядка?

Инструментом стимуляции мышления высшего порядка в учебном классе является философствование или делание философии (to do philosophy). Оно превращает класс в “сообщество исследователей”. Философия, вероятно, является парадигмальной дисциплиной для обучения такому мышлению, однако не обязательно пользоваться только ее арсеналом. Введение методологии сообщества исследователей в любую дисциплину может стать средством стимуляции обсуждения и рефлексии о ее предмете. Приемы критического мышления создают рамки, позволяющие вовлечь в дискуссию предметное содержание данной дисциплины.

Мышление высшего порядка не сводится только к критическому мышлению, скорее оно сплав критического и творческого мышления. Это проявляется в случае, когда критический и творческий аспекты поддерживают и подкрепляют друг друга и когда критический мыслитель вводит новые посылки и критерии или задает новый поворот художественной традиции или конвенции. Мышление высшего порядка является плодотворным и гибким. Плодотворность выражается в ощущении источников, необходимых для своего питания, гибкость — в способности свободно и с максимальной эффективностью использовать эти источники.

Схема 1

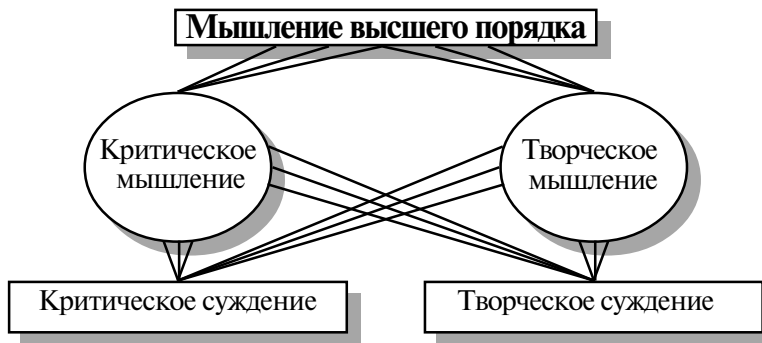


Схема 2

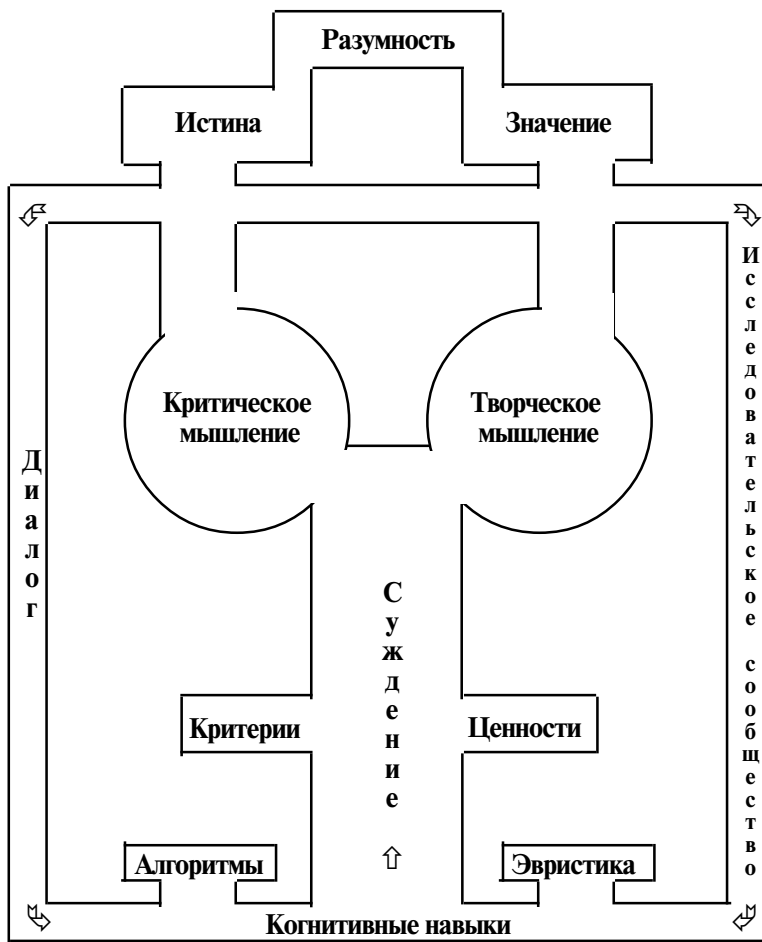


Схема 2 имеет целью показ взаимосвязанности следующих положений:

1. Мышление высшего порядка протекает под эгидой двух регулятивных идей – истины и значения.

2. Мышление высшего порядка включает в себя как критическое, так и творческое мышление.

3. Критическое мышление включает в себя разумное обоснованное рассуждение и критическое суждение.

4. Творческое мышление включает в себя мастерство, артистичность и критическое суждение.

5. Критическому мышлению присущи элементы творческого суждения.

6. Творческому мышлению присущи элементы критического суждения.

7. Не оттачивание когнитивных навыков — средство совершенствования мышления высшего порядка, а последнее скорее выступает контекстом, в терминах которого совершенствуются когнитивные навыки.

8. Сообщество исследователей, использующее диалогичную форму, является наиболее адекватной социальной средой для выработки мышления высшего порядка.

9. Алгоритмы — когнитивные инструменты, нацеленные на удовлетворение потребности критического мышления. Они полезны как трудосберегающие приспособления в творческом суждении, ибо гарантируют при правильном применении получение обоснованных выводов. Используются для удобства исследования, однако считать их завершением его было бы заблуждением.

10. Эвристические средства представляют собой подходы, нацеленные на удовлетворение потребности творческого мышления в критическом суждении. Они дают уверенность, что если результаты отдельных операций успешны, то используемые средства могут считаться оправданными. Вместе с тем в них таится опасность для пользователя — упустить из виду, что одинаковое применение средств может привести к разным результатам. Возможно, наряду с успешными следствиями могут быть и вредные.

11. Критерии — это надежные основания, к которым апеллирует сообщество, признавшее их руководящими факторами в выработке суждения.

12. Ценности — наиболее важная сторона мышления высшего порядка. Люди обычно очень чувствительны к ценностной среде, поэтому именно здесь аффективные элементы вторгаются в процесс мышления. (Рассуждение и чувства или эмоции, не враждебны друг другу; эмоции воздействуют на расширение обосновывающей способности разума, они же препятствуют ей). Поскольку для нас важные дела всегда сопряжены с переживаниями, наше мышление о них несет сильную эмоциональную нагрузку.

Комплексное мышление

Я пытался нарисовать некую картину, полезную в понимании смысла когнитивного мастерства. Понятие мышления высшего порядка и утверждение, что последнее представляет собой сплав критического и творческого мышления, помогают создать ее. Не вдаваясь пока в определения указанных двух терминов мышления высшего порядка, отмечу их симметричность и взаимодополняемость, а не противоположность одно другому, как думают иные.

Нужна некоторая идея о смысле когнитивного мастерства, иначе трудно различить лучшее мышление от худшего. Например, что когнитивное мастерство достигается использованием творчества и рациональности. (Данная идея не относится к общепринятым, что подтверждается фактом более благосклонного отношения школ к критическому и менее — к творческому мышлению). Поскольку понятие мышления высшего порядка рисует скорее идеал, нежели фактическое положение дел, его следует считать нормативным, не описательным.

Искусное мышление включает еще и третий компонент. На практике каждый знаком с различием между приверженностью к здоровым убеждениям, без знания лежащих за ними причин или оснований и приверженностью к убеждениям при осознании поддерживающих их причин и оснований. Второй случай более сложный, в то же время в долгосрочной перспективе это более искусная форма мышления. Комплексное мышление можно определить как мышление, осознающее как собственные послылки и предположения, так и причины и доказательства в пользу того или иного вывода. Оно учитывает собственную методологию, процедуры, перспективу и точку зрения. Его отличает осознание факторов, ведущих к предубеждениям, предрассудкам и самообману. Являясь *мышлением о собственных процедурах*, оно в то же самое время охватывает *предметное содержание*. Подобно тому как в дискуссиях, имеющих место в законодательных органах, на протяжении всего обсуждения предмета необходимо постоянно помнить о парламентских процедурах, при тщательно проводимом исследовании в классе на протяжении всего обсуждения предмета методология должна занимать приоритетное место. Она особенно важна, учитывая предубеждения и самообман, нередкие в спорах, происходящих в учебных классах. Однако спор — скорее прояснение предрассудков, нежели их тщательное исследование.

Процедурное мышление

Предметное мышление



В простых формах мышление может быть либо исключительно процедурным, либо исключительно предметным. Мышление о логике или математике – или, лучше, логичное мышление о логике и математическое о математике – примеры чисто процедурного или методологического мышления. Содержательное мышление, принимающее процедуру в целом за само собой разумеющееся, является всецело предметным. Смешение и пересечение этих двух простых форм дает комплексное мышление. Очевидно, что то, что здесь названо комплексным мышлением, включает в себя рекурсивные, метакогнитивные, самокорректирующие и многие другие формы мышления, предполагающие методологическую саморефлексию с одновременным анализом предметного содержания.

Искусное мышление представляет собой комплексное мышление высшего уровня, содержащее в себе упомянутые выше компоненты. Снова возникает вопрос: что может быть сделано для выработки такого мышления с тем, чтобы образование стало более критическим, творческим и самооценивающим собственные процедуры? Моя рекомендация однозначна для начала следует ввести философию в учебный план начальной и средней школы. Конечно, одного прибавления недостаточно. Необходимо сделать больше для усиления деятельности мышления как внутри всех дисциплин, так и между ними. Когда я говорю о философии на школьном уровне, я, конечно

же, имею в виду не сухую академическую философию, традиционно преподаваемую в университетах.

Характеристики комплексного мышления высшего порядка

Критическое мышление	Творческое мышление	Комплексное мышление
Руководствуется критериями	Восприимчиво к критериям (особенно двойным)	Принимает во внимание как процедурные, так и предметные соображения
Нацелено на выработку суждения	Направлено на суждение	Стремится к разрешению проблемных ситуаций
Самокорректирующееся	Саморазвивающееся ¹⁵	Метакогнитивно (исследование в исследовании)
Чувствительно к контексту	Руководствуется контекстом	Чувствительно к контексту

Кто-то, возможно, возразит, что лекарство хуже болезни. Однако надо еще посмотреть, что будет с пациентом спустя какое-то время. Школу повсюду упрекают за ограниченность даваемых знаний, то небольшое, приобретаемое учащимися, принимается ими некритически, их рефлексии явно недостает воображения. Вряд ли из них вырастут рассудительные граждане, в которых нуждается здоровая демократия. И трудно ожидать важные для их собственной индивидуальности самоотдачу и самоуважение. Несомненно, мы располагаем возможностями для проведения требуемых изменений. Далеко не ясно, имеем ли мы волю для этого. Ясно одно: вся наша деятельность требует основательного пересмотра. Рефлексия относительно практики — основа для создания более совершенной практики, а последняя, в свою очередь, будет побуждать дальнейшую рефлексию и последующую коррекцию практики.

-
- ¹ Статья Канта “Что такое просвещение” (1784 г.) начинается с решительного заявления о необходимости общества, в котором каждый сам за себя думает, не передавая наставникам работу думать за нас. Однако из продолжения статьи видно, что Кант не уловил необходимости внутренней самокритики для демократических институтов. Более поздняя его работа “Основания метафизики морали” развивает и систематизирует данный подход.
- ² Dewey J. *How We Think*. N.Y., 1933. P. 56-57 (выделено автором). Наиболее важными работами Дьюи по образованию являются “Ребенок и учебная программа” (*Dewey J. The Child and the Curriculum*. Chicago, 1902), “Демократия и образование” (*Dewey J. Democracy and Education*. N.Y., 1938). Принципиальные положения высказаны им в других публикациях, например критику авангардного образования его времени можно найти в книге “Интеллект в современном мире” (*Intelligence in the Modern World: John Dewey’s Philosophy* /Ed. by J.Rathner. N.Y., 1939. P. 612-626).
- ³ Durkheim E. *The Division of Labor in Society*. N.Y., 1933.
- ⁴ Ср.: Schon D. *The Reflective Practioner*. N.Y., 1983.
- ⁵ См.: Veblen T. *The Higher Learning in America*. N.Y., 1957.
- ⁶ Сравните с острым анализом Томаса Куна способов построения и использования текста в научном образовании, проведенным в кн.: Kuhn T. *The Essential Tension*. Chicago, 1977. P. 228-39.
- ⁷ Peirce C.S. *The Fixation of Belief* // *Philosophical Writings of Peirce* /Ed. by J.Buchler. N.Y., 1955. P. 5-52.
- ⁸ Hirst P.H. *The Logical and Psyhological Aspects of Teaching a Subject* // *The Concept of Education* /Ed. by R.S.Peters. N.Y., 1967. P. 44-60.
- ⁹ Ibid. P. 45.
- ¹⁰ *General Education in a Free Society*. L., 1946.
- ¹¹ Hirst P.H. *Liberal Education and the Nature of Knowledge* // *Education and the Development of Reason* /Ed. by R.F.Dearden, P.H.Hirst, R.S.Peters. L., 1972. P. 397.
- ¹² Oakeshott M. *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind* // *Rationalism in Politics*. N.Y., 1962. P. 199.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ Buber M. *Between Man and Man*. L., 1947.
- ¹⁵ Под “исследованием” я понимаю самокритичную практику. В случае так называемого критического мышления это подразумевает самокоррекцию. Творческое мышление – это такой вид мышления, который стремится выйти за свои пределы и трансцендирует. Самокритичную практику, следовательно, нужно понимать как естественно подразделяющуюся на самокорректирующую и самотрансцендентную деятельность.

Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей*

Мыслительные навыки — очень емкое выражение. Оно охватывает и общие, и весьма специфические способности: от логически грамотного рассуждения до каламбуров, от умения расчлнить целое на части до умения представить, казалось бы, совершенно случайные слова и предметы в виде хорошо подогнанных частей некоего единства, от способности объяснить возникновение той или иной ситуации до способности предсказывать возможное ее развитие, от навыков распознавания подобий и сходств до навыков обнаружения несходства и уникальности, от умения оправдывать верования с помощью убедительных доводов до умения генерировать идеи и развивать те или иные концепции, от мастерства в раскрытии альтернативных возможностей до таланта создавать систематизированные, но лишь воображаемые вселенные, от умения решать проблемы до умения избегать их или предупреждать их нежелательные последствия, от способности оценивать до способности изменять ценностные акценты. Этот список не имеет конца, поскольку представляет собой не что иное как описание интеллектуальных способностей человечества. Кроме того, в него входят в силу неповторимости каждого интеллектуального акта всевозможные комбинации мыслительных навыков, по-разному скомпонованных, синхронизированных и приведенных в гармонию.

Говорить о создании учебного курса, позволяющего формировать и оттачивать такого рода навыки, было бы, конечно, донкихотством; оказать же влияние на некую формальную селекцию этих навыков — это, пожалуй, реалистическая цель, к которой можно стремиться, отдавая отчет, что полностью реализовать ее невозможно. С другой стороны, образование сегодня находится в тупике; только стратегия совершенствования мыслительных навыков вселяет надежду на повышение его общего уровня. Речь идет не об улучшении отдельных элементов, а именно: о качественно ином уровне образования. Принятие этого тезиса ставит задачу выявления и использования наиболее многообещающих методологий, развивающих мыслительные на-

* Перевод выполнен Е.В.Червиной по: *Lipman M. Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children. // Thinking and Learning Skills / Ed. by V.I.Hilsdale (N.Y.), L., 1985. P. 82-108.*

выки. Если мы в силу кажущегося донкихотства так и не решимся двигаться в этом направлении, возникает вопрос: какие иные альтернативы в области образования можно считать перспективными и вызывающими желание приложить все силы к их воплощению?

Не получается ли так, что мы обратились к идее развития мыслительных навыков просто потому, что потеряна надежда обрести иные реалистические альтернативы? Не возникает ли в этом случае опасность броситься в спешке в объятия чего-то гораздо более сложного и таинственного, чем мы представляем. Из-за неведения и боязни этого нового мы можем возвратиться к старым упрощенным решениям. Например, требовать, чтобы все дети сегодня изучали формальную логику. Или набросать список наиболее ценных с нашей точки зрения мыслительных навыков (таких как классификация, обобщение, построение гипотез) и настаивать, чтобы учащиеся выполняли разные упражнения, совершенствующие именно эти навыки. Однако между натаскиванием ребенка в умении пользоваться отдельными специфическими навыками (такая тренировка весьма поверхностна, а результаты ее скоропреходящи) и вовлечением его в образовательный процесс, формирующий широкий спектр мыслительных навыков, — дистанция огромного масштаба.

Ниже мы обрисуем в общих чертах программу “Философии для детей”, целью которой является формирование широкого спектра мыслительных навыков при помощи метода, который, как мы считаем, дает весьма значительные образовательные результаты. В первом разделе сформулированы основные идеи и допущения, присущие эффективной программе по овладению мыслительными навыками. Далее, определены виды мыслительных навыков, обучение которым предусмотрено в программе. В рамках нашей программы на сегодняшний день разработаны материалы для учащихся с детского сада по 12-ую ступень*. В данной работе описываются, главным образом, те навыки, которые можно эффективно нарабатывать в средней школе (с 4-го по 8-ой класс). Дается характеристика навыка и определяются некоторые связанные с ним наиболее общие когнитивные диспозиции (склонности), которые нам бы хотелось привить детям. Читатель получит представление о навыках и отношениях, которые наша программа пытается прививать и усиливать и краткое разъяснение ее основных педагогических подходов. В заключение приведен краткий обзор экспериментальных оценок этой программы.

* Что соответствует полной программе средней школы с 6 до 17 лет и может преподаваться на младших курсах колледжей.

Эффективное научение мыслительным навыкам: основные идеи и посылки

Как уже сказано, основная наша задача — помочь детям раскрыть их собственный интеллектуальный потенциал. Однако мы должны быть предельно осторожны, поскольку когда мы тестируем отдельно взятого ребенка, то как раз сама эта изолированность вводится в качестве произвольной переменной ситуации. Что, если, как было показано психологами Выгодским¹ и Колем, Джон-Штейнером, Скрибнером и Суберманом², его сознание в ситуациях сотрудничества и кооперации способно функционировать на более высоком интеллектуальном уровне, нежели когда ребенка заставляют работать индивидуально? Если верно, что задействование социальных импульсов детей ведет к более полному и совершенному проявлению сознания, правильно ли мы поступаем, измеряя сознание ребенка только с помощью задач, выполнимых при условии искусственной изоляции ребенка из школьного сообщества?

Если признается действительно позитивное влияние коммуналности на развитие когнитивных способностей, тогда обучению мыслительным навыкам должно предшествовать превращение класса в некое сообщество. Какое именно сообщество? Очевидно, оно предполагает совместный опыт и приверженность к определенному методу исследования. Последний должен представлять собой набор рациональных процедур, с помощью которых индивидуумы обнаруживают ошибки в собственных рассуждениях, короче говоря, быть методом систематической самокоррекции. Для класса, превращенного в сообщество исследователей характерно неприятие личной несовместимости, ибо в нем придается значимость опыту каждого и совместно получаемые смыслы доступны всем.

Совершенно бесполезно излагать такого рода задачи самим детям. Даже поняв что-то в общих чертах, они вряд ли уловят относящееся к ним самим. Хотя следовало бы приободрить детей надеждой, что идеал, который им рисуют, вполне доступен юным и для таких неопытных созданий, как они. Для этого важно прибегнуть к силе детского воображения и магии художественного слова. Вместо утомительного для детей объяснения ценности предпринимаемого в классе исследования, можно в форме литературного рассказа показать им вымышленное сообщество исследователей-одноклассников, состоящее из таких же как они детей, размышляющих о значимых для них вещах: правде, дружбе, личностной самостоятельности, честности, добре, свободе. Литературные персонажи будут много рассуж-

дать о самом мышлении и о том критериях, позволяющих отличать здоровое суждение от нездорового.

По ходу развертывания действия герои повестей пользуются мыслительными навыками, которые хотелось бы видеть у реальных детей в классе, и для этого используется метод идентификации с литературными персонажами. Может быть термин “идентификация” не полностью передает происходящее действо; ведь ученики в классе фактически как бы вновь воспроизводят, повторяют интеллектуальные процессы, происходящие в головах вымышленных героев. Читая занимательные истории, они прочувствуют и их эмоциональные переживания. Причем не каждый сам по себе, а в общей дискуссии, когда как бы проигрываются роли и развертывается сценарий каждого эпизода. Дети быстро замечают, что каждому персонажу рассказов свойственен собственный стиль мышления, определенный темперамент и моральные качества. Некоторые из них склонны к интеллектуальному риску, другие более сдержанны. По складу ума одни – аналитики, другие – экспериментаторы. Есть эмпирики, а есть тяготеющие к спекулятивному мышлению. Разнообразие стилей мышления литературных героев преследует не только драматические цели. Детей следует подталкивать к обретению собственного и эффективного стиля самовыражения, а для этого они должны обрести свой стиль мышления и освоить эффективные методы. Конечно, вряд ли мышление будет хорошо выраженным, не будучи достаточно разумным, как не будет оно и облеченным в яркие и изящные словесные формы, не будучи обоснованным и последовательным. Дело в том, что не существует некоего точного способа отделения процесса мышления от формы его выражения, например, мышления при написании чего-то от самого написания.

В соответствии с программой “Философия для детей” оттачивание мыслительных навыков происходит не только в ходе общих дискуссий в классе, но именно в такой форме их тренировка и закрепление происходят наиболее явственно. Одни дети предпочитают читать, другие – писать, но почти все любят говорить. Задача состоит в том, чтобы трансформировать энергию импульса к речевому самовыражению в когнитивные подобно тому, как система трансмиссии в автомобиле превращает работу мотора в ритмичное и направленное движение колес. Простую болтовню нужно превратить в беседу, суждение, диалог. Первое дело – научиться слушать других и толково реагировать самому на сказанное. Это включает в себя умение следовать линии рассуждения, возникающей в ходе дискуссии, видеть допущения, лежащие в основе каждого высказывания, делать выводы,

проверять логичность и понятность, учиться думать независимо, выбирая свой собственный стиль. В любой произвольно взятый момент беседы в головах ее участников задействовано бесконечное количество ментальных актов, одни из которых находятся в гармонии друг с другом, другие совершенно независимы, некоторые сходятся, а некоторые расходятся. Задача логики как определенной области философии — дисциплинировать диалог, выработать умение использовать простые логические правила для проверки законности вывода. Таким образом в конечном счете и осваиваются критерии для различения хорошего и слабого мышления.

Логика сама по себе может придать диалогу лишь формальный характер. Если дети не находят для себя интересного предмета для разговора, они скатываются к тривиальности или же замолкают и впадают в апатию. Важно показать им, как можно перейти от простого обмена информацией о своих чувствах и мнениях к извлечению из них уроков и обсуждению собственных идей. Именно идеи для большинства детей имеют особую значимость в силу того, что они являются их наиболее персональным достоянием, с которым в наибольшей степени они себя и отождествляют как личности.

Нас не должно удивлять предпочтение детей в первую очередь обсуждать свои собственные идеи или то, что они таковыми считают. Всем знакома ситуация, когда, сталкиваясь во вторичных источниках с идеями, в оригинале вызывавшими трепет, воспринимаешь их лишь как плоские и избитые. Знание чужих мыслей вовсе не означает, что у тебя есть свои собственные. Мы склонны принимать наши представления об истине, дружбе, справедливости действительно за наши собственные, в то время как исторические представления, например о пирамидах или о Контрреформации — за слабые версии независимой от нас и отдаленной как во времени, так и в пространстве реальности. Короче говоря, нам, взрослым, тоже ближе свои собственные, непосредственные мысли, нежели репрезентации. Этим объясняется легкость, с какой дети отзываются на философию и поэзию, ведь философские и поэтические представления доступны непосредственно и в оригинальной форме, а не являются копиями вещей, независимых от нашего знания и опыта.

Ни одна здравая система воспитания не может обойтись без акцентирования баланса между поощрением открытия и поощрением изобретения. Дети проявляют интерес как к тому, что им доступно, так и к тому, что лежит за пределами их возможностей. Не огорчаются, обнаружив, что правила игры обязательны, а законы природы имеют принудительный характер, и, нарушая их, мы подвергаем себя

опасности, вместе с тем хотят знать, в чем они свободны проявлять инициативу и изобретательность. Их интересуют области применения своих творческих способностей или, по меньшей мере, свободы действий. Один из учителей Гарри Стотлмейера³ сказал: “Нет факта более удивительного в этом мире, нежели наше понимание этого факта”, — и это дало возможность Гарри осознать важные для любого ребенка приоритеты.

ПРОГРАММА “ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ”

Обучение мыслительным навыкам и диспозициям

Прежде чем перейти к разговору об обучении мыслительным навыкам, желательно, чтобы читатель познакомился с перечнем мыслительных навыков и диспозиций, обучение которым входит в задачу программы “Философия для детей”. Список этот приведен в конце данной работы. Разумеется, им не исчерпывается разнообразие мыслительных навыков, которые призвана оттачивать программа “Философия для детей”. Он лишь образец, где для каждого навыка приводится пример или упражнение, с помощью которых он отрабатывается. Примеры взяты из повестей, написанных специально для выработки у детей эффективных мыслительных навыков; упражнения взяты из пособий для учителей, сопутствующих таким повестям. Предлагаемые в них примеры не являются обязательными моделями или парадигмами. Мы стремились, как правило, выбрать наиболее типичные ситуации, взятые из повседневной жизни, нежели некие образцовые варианты. Отправляясь от них, учащиеся как бы подталкиваются к поиску новых сходных примеров и ситуаций, где они смогут самостоятельно воспользоваться навыками, что и создает дополнительную возможность для их практики.

Безусловно, любой перечень мыслительных навыков, обучению которым посвящена та или иная образовательная программа, весьма приблизителен; приведенный нами вариант также не является исключением. Некоторые из тридцати перечисленных в нем навыков очевидно связаны между собой (например, приведены несколько вариантов дедуктивного вывода), другие, напротив, вовсе не включены,

поскольку либо представляют собой пограничные случаи, либо предполагают гораздо более сложную комбинацию навыков. Пример последнего — навыки чтения. Для понимания письменного текста определенной сложности учащемуся необходимо мобилизовать многие базисные навыки и, в первую очередь, связанные с операцией умозаключения. Полагаться только на эту операцию недостаточно; она позволяет уяснить смыслы, однако в тени остаются более динамичные мыслительные процессы. Только при условии операциональности и задействованности всех способностей текст побуждает задавать вопросы, относящиеся к нему, рассматривать альтернативы, вскрывать лежащие в основе допущения — короче говоря, быть любознательным, рефлексивным, думающим. Принято считать “базисными навыками” чтение, письмо и математику, имеется в виду, что владение ими — наиболее важный показатель при любой оценке понятия “образованный человек”. Признание их “базисными” еще не означает их простоты. Они могут быть проанализированы как некие комплексы, состоящие из более элементарных мыслительных навыков. Научив школьников пользоваться и координировать такие элементарные навыки, мы можем получить куда более существенные результаты. Последнее подтверждается выводами оценочных исследований программы “Философия для детей”. Подробнее об этом смотрите в разделе “Оценочные данные”.

Координация мыслительных навыков имеет первостепенную значимость. Вполне вероятно, что овладение в достаточной степени каким-то одним определенным мыслительным навыком не повлечет за собой подъема общего уровня успеваемости. Просматривая публикации в журнале “Обзоры по психологии” (“Psychological Abstracts”) за последние 50 лет, можно познакомиться с результатами десятков экспериментов, в которых дети специально обучались логике. Тесты, связанные непосредственно с логическими упражнениями в этих экспериментах, как правило, были успешными, однако существенного приращения успехов в чтении, письме или математике не отмечалось. Помимо координации огромное значение имеет закрепление уже наработанных мыслительных навыков. В исследовании, проведенном в школе “Рэнд” и описанном ниже, достижения пятиклассников без подкрепления сохранялись еще в течение двух лет, но четырем годами позже все различия между экспериментальной и контрольной группами исчезли. С другой стороны, в эксперименте, осуществленном Ньюарке (Промптон Лэйкс), о котором мы будем говорить ниже, ученики участвовали в программе целый год, а не девять недель, в результате чего только что освоенные навыки могли закрепиться и стать

прочными. Эксперимент показал: чем дольше дети участвуют в программе, тем существеннее успехи. Таким образом, без постоянного подкрепления достижения исчезают, с подкреплением они могут накапливаться.

Если овладение отдельными мыслительными навыками не дает уверенности в их задействованности неким скоординированным образом, встает вопрос: как добиться такой координации. Ответ, как нам кажется, связан с освоением детьми некоторых когнитивных диспозиций. Сами по себе диспозиции навыками не являются, но они определяют готовность к приобретению последних, к умению координированно и взаимосвязано ими пользоваться. Существует, конечно же, множество диспозиций, которые учителя традиционно хотели бы видеть в учениках, некоторые из них пересекаются с тем, о чем мы сейчас ведем речь. Примерами могут служить доверие, способность к сотрудничеству, готовность выслушать, внимательность и уважение к другим. Несомненно, все они – знакомые признаки успешной и гладкой работы в классе. В той мере, в какой класс превращается в сообщество исследователей, в нем проявляются новые диспозиции, более когнитивные по своей природе. Они включают в себя: уверенность в самокорректирующем характере метода исследования; внимание к процедуре исследования; принятие в расчет иных точек зрения; готовность следовать критическому духу не только по отношению к другим, но и по отношению к себе, т.е. проявлять диспозицию не только к оценке одноклассников, но и к самооценке. Обретение таких когнитивных диспозиций, которые можно определить одним общим термином “преданность исследовательскому духу”, подталкивает к эффективной мобилизации мыслительных навыков. Главной отличительной чертой учащихся, для которых такого рода склонности вошли в привычку, является умение использовать свой интеллектуальный потенциал стабильно и в полном объеме. Поэтому основная работа по программе развития мыслительных навыков связана с развитием именно этих привычных диспозиций, а не просто самих мыслительных навыков как таковых.

Иногда говорят, что большинство взрослых не доверяют философии из-за неприятного опыта, возникающего у них при знакомстве с ее ужасной терминологией, абстрактностью, отдаленностью от жизни или скукой отдельных философских построений. В свете этого программа “Философия для детей” приветствуется за ее попытки сделать философские проблемы менее высокими для обычного человека. Другой довод, часто приводимый в защиту нашей программы, таков: тип исследования, которому учат в современной школе, слыш-

ком узок и ориентирован на научное познание, в то время как философия предлагает другой исследовательский метод, в чем-то перекрещивающийся с научным, но в чем-то совершенно своеобразный.

Такого рода доводы, конечно же, следует приветствовать, однако в них упускается из виду та значимость философии в развитии мотиваций и склонностей самих детей. Общеизвестно, что детям свойственны огромные социальные импульсы и поразительная любознательность. Однако потенциал этих потребностей и запросов зачастую интерпретируется весьма односторонне. Часто считается, что социальные импульсы ребенка требуют только эмоционального одобрения без учета потребности ребенка в интеллектуальном товариществе со сверстниками и людьми других возрастов. Класс, функционирующий как сообщество исследователей, как раз и предлагает такое товарищество. Детский вопрос “Почему?” мы часто интерпретируем как требование объяснений (в первую очередь каузальных), упуская из виду, что этот вопрос может относиться к причинам, целям или, короче говоря, к смыслам. Последнее может представляться излишним в свете обычного поведения взрослого человека по отношению к ребенку. Когда детям задается вопрос, почему те сделали то или это, сами взрослые от них ждут ответа в терминах причин или оправданий, просто объяснительный ответ кажется им лишь уходом от вопроса. В то же время взрослые полагают, что детское “Почему?” вполне удовлетворяется объяснением, и не реагируют на потребность ребенка в уяснении возможных оправдательных оснований.

Представления взрослого человека о ценности интеллектуальных усилий в значительной степени культурно обусловлено; детерминировано ожиданием эффективности такого рода усилий. Вопросы полезны потому, что они ведут к ответам, игры — ведут к победе, учение — ведет к получению дипломов и степеней. Одна из распространенных причин пренебрежения к философии, в частности, связана с тем, что в ней не видят проку; вопросы у нее без ответов, а в философской дискуссии, по-видимому, никогда не бывает победителей и побежденных. Философия как бы намеренно избегает процедуры принятия решения, сохраняя диалог открытым, а там, где процедура решения конкретного вопроса найдена, он вскоре изымается из области философии и переводится в область науки. Практично мыслящему взрослому любовь к интеллектуальному поиску во имя поиска часто представляется прихотью любителя. Для ребенка это — глоток свежего воздуха. Значит, нет ничего предосудительного в игре с идеями, в фантазиях о возможностях, в исследовании таинственных понятий. Отсутствие у философии исполнительской и директивной целенап-

равленности в сочетании с похожим на игру обязательным следованием правилам и исследовательскому методу делают философский способ мышления весьма привлекательным для детей.

Когда мы наблюдаем попытки детей найти какой-то трудный для их понимания критерий, смысл этого станет яснее в контексте наших собственных нелегких попыток, предпринимаемых в этом же самом направлении. “Он уже несколько лет в коме, он – просто растение”. “Значит, растение – это что-то живое”. “Конечно живое, но не личность”. “А что такое личность?” и т.д. Мы бьемся и мучаемся над такими вопросами. Никакого консенсуса относительно них не предвидится, а если он вдруг и появится, то мы заподозрим неладное. Вместе с тем философы (думающие взрослые) и дети вполне могли бы прийти к согласию в следующем: такой диалог имеет смысл и ценен сам по себе, и поэтому существует моральная потребность в его продолжении.

Если мы хотим, чтобы дети, вырастая, становились рефлексивно мыслящими людьми, следует поощрять рефлексию у детей. Очевидно, что единство цели и средств ее достижения выражается в следующее процедурное правило: завтрашние результаты, какими бы они не были, будут отпечатком сегодняшних методов и сегодняшней практики. Приняв тезис, что мыслительным навыкам нужно обучать, целесообразно принять и другой – делать это надо в сообществе исследователей, где дотошное внимание к методу ведет к его внутреннему усвоению каждым участником. По мере реализации исследовательского метода каждый член сообщества исследователей становится рефлексорирующим и рассуждающим индивидуумом.

Основные педагогические характеристики

В этом разделе мы суммируем основные педагогические характеристики программы “Философия для детей”, некоторые из которых уже упоминались; здесь же мы постараемся объяснить их значимость.

Моделирование как метод обучения учителей. Подготовка учителей по нашей программе осуществляется тем же методом, каким, как предполагается, они будут преподавать детям. Если специалист-тренер, обучающий учителей, будет прибегать к чтению лекций, то и сами учителя будут таким же образом давать уроки детям в школе. Но если обучающие семинары учителей превратить в открытые и живые дискуссии, то и сами они впоследствии предпочтут устанавливать контакт со своими классами дискуссионным методом. Тренеры также овладевают методами и материалами нашей программы в той же самой манере, в какой им надлежит передавать свой опыт учителям.

Транзитивный процесс передачи знания одинаков для всех уровней, а его стадии симметричны.

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

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

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

Удовлетворение жажды смысловых значений. Смысл и истина, являясь двумя побудительными мотивами образования, все же весь-

ма различны по своим задачам. Чем больше сообщество исследователей совершенствует метод своей работы, тем менее оно склонно к быстрому установлению “истины” применительно к тому или иному конкретному случаю. Всегда остается место для новых данных, для очередной саморевизии исследовательской процедуры, для рассмотрения новых и более содержательных теорий, которые, в свою очередь, требуют переосмысления считавшихся до сих пор безусловными представлений. Дети далеко не горячие сторонники достоверности, как принято считать; они легко соглашаются с тем, что истины, не являющиеся тавтологиями, легко могут оказаться неокончательными и неабсолютными. Иное дело — смысловые значения. Они хотят знать смыслы здесь и сейчас, не взирая ни на какие доводы о трудности их получения. Для них это — сокровища, разыскивать и найти которые нужно в любом случае. Не особенно заботясь об истинности говоримого взрослыми, дети упорно сражаются с тем, что им часто кажется бессмысленным. Успешность образовательного процесса поэтому во многом зависит от учета внутренне присущей детям жажды смысла.

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

Могут спросить, не предлагаем ли мы какую-то распыленную, непрактичную и нереальную модель образования; ведь мыслительные навыки нарабатываются отдельно от приобретения практических знаний и умения решать конкретные задачи, с которыми дети ежедневно сталкиваются во всех других областях школьной программы. Однако если полагать целью образования формирование здоровых и способных к новациям индивидуумов, тогда когнитивные процессы, происходящие в головах молодых людей, должны

оттачиваться самыми разнообразными способами, не только теми, которые требуют памяти и действия. Слишком часто люди, которых мы наделяем ответственностью разрешать трудные проблемы, не получили адекватного обучения по применению критериев, поиску альтернативных версий, рассмотрению последствий и других необходимых предварительных навыков; в результате проблемы остаются неразрешенными, а их опасные тенденции усугубляются.

Образование всегда было амфитеатром иллюзий; иллюзии, сложившиеся внутри проблемы обучения мыслительным навыкам, особенно опасны в силу того, что ведут к дальнейшей отсрочке реконструкции, в которой остро нуждается современная система образования. Опасными иллюзиями мы считаем следующие: убеждение, что компьютерная грамотность дает весь комплекс мыслительных навыков, которые с легкостью конвертируются в улучшение академической успеваемости; что мыслительные навыки, необходимые для усвоения определенного предмета, могут вырабатываться в процессе преподавания содержания этого предмета; что краткий курс по избеганию логических ошибок и аргументативному анализу превратит среднего учащегося в изошренно-критического мыслителя. Реальная альтернатива распространенным иллюзиям – специальная программа, дополняющая обычную школьную общеобразовательную программу (типа К-12). Задача такой программы – развитие и закрепление когнитивных диспозиций и мыслительных навыков, которые, будучи однажды наработанными, применяются самими школьниками ко многим изучаемым предметам. Центром внимания вводимого нового предмета должно стать диалогичное рассуждение по спорным вопросам, дающее основательную практику в формировании понятий и усвоении методологических приемов исследования. Если мы действительно хотим занять такой предмет, место для него не трудно найти в общей учебной программе за счет удаления из других учебных предметов некоторых устаревших наслоений. Предмет этот нет нужды изобретать, он уже существует в виде программы “Философия для детей”. Научившись думать на уроках философии, дети подготовят себя к умению думать в любых других ситуациях и дисциплинах.

Оценочные данные

Оценочные исследования программы “Философия для детей” были проведены как ее непосредственными разработчиками, так и теми, кто пытался применить эти разработки. В данном разделе мы приводим итоги проведенной работы.

Исследование в “Рэнд-скул”. Первая оценка программы “Философия для детей” относится к 1970 году. Она проводилась Липманом и Биерманом в “Рэнд-скул”, Монктлер (штат Нью-Джерси) – начальной школе, гетерогенной в расовом и социально-экономическом отношении. Целью ее было определение доступности пятиклассникам обучения обоснованному рассуждению. В исследовании участвовало 40 школьников, произвольно распределенных на две группы. В экспериментальной группе было проведено 18 сорокаминутных занятий по программе “Философия для детей” в течение девяти недель. Контрольная группа предполагалась для проведения эксперимента по социальному исследованию.

Перед началом эксперимента обе группы были протестированы по полному варианту Калифорнийского теста умственной зрелости (КТУЗ) в редакции 1963 года. В исходном тестировании не было отмечено существенных различий между ними. Через девять недель обе группы вновь были протестированы по сокращенному варианту того же теста. Результаты показали, что ментальная зрелость экспериментальной группы на 27 месяцев опережает контрольную группу – т.е. статистически весьма существенную разницу. Чтобы определить устойчивость результатов экспериментальной программы в понимании прочитанного, были проанализированы оценки детей по чтению в соответствии с методикой теста “Айова Эчивмент” до эксперимента и спустя два года после него. При первой проверке не было существенных различий между экспериментальной и контрольной группами при первой проверке, при повторном тестировании такие различия были обнаружены.

Исследование в Ньюарке. Второй раз оценка программы “Философия для детей” была осуществлена в 1975 году в Ньюарке (Нью-Джерси), в публичных школах. Проводилась она под руководством Хоупа Хааса из Института когнитивных исследований Рутгерского университета⁵. Применялся специальный квазиэкспериментальный четырехгрупповой проект Соломона, позволяющий контролировать эффекты предтестирования. Всего в этом эксперименте участвовало 400 пяти- и шестиклассников, половина из которых составила экспериментальную группу. В исследование были вовлечены 16 различных классов из двух экспериментальных и двух контрольных школ. В экспериментальной группе дети в течение всего академического семестра занимались по программе “Философия для детей”. Для оценки эффективности этой программы использовались несколько критериальных измерений. Среди них подтест по чтению из теста “Метрополитен Эчивмент” (МЭТ). Администрация ньюаркских публичных

школ предложила этот подтест школьникам в качестве одного из элементов ежегодной проверочной программы. С его помощью оцениваются несколько аспектов в понимании детьми прочитанного, а именно: 1) умение уяснить основную идею прочитанного фрагмента; 2) умение сделать корректные выводы из прочитанного текста; 3) умение схватывать и понимать детали читаемого фрагмента; 4) умение распознавать правильное значение слов в тексте. В дополнение к этому тесту школьники индивидуально проверялись с помощью нескольких экспериментальных методик, позволяющих оценить навыки и степень продвинутости в критическом мышлении.

Было отмечено несколько моментов. В экспериментальных группах среди шестиклассников наблюдались особенно значительные успехи в сравнении с контрольными группами по следующим позициям: чтение, критическое мышление и навыки межличностного общения. У пятиклассников в результате участия в нашей программе было отмечено более позитивное отношение к интеллектуальной свободе. Однако при объединении результатов, полученных в ходе работы с пяти- и шестиклассниками, было отмечено лишь одно существенное различие между контрольными и экспериментальными группами — и оно относится к области понимания прочитанного. По истечении девяти месяцев учебного года, т.е. от одной административной проверки до другой, группа школьников, задействованных в эксперименте, достигла восьмимесячного опережения по результатам подтеста МЭТ на понимание прочитанного при пятимесячном прогрессе в контрольных группах. Причем это средний показатель, в него входят и поистине выдающиеся успехи, достигнутые в ряде экспериментальных классов, так, например, один из таких классов прыгнул вперед сразу на два с половиной года, а другой — на 1 год и 4 месяца. В противоположность этим различиям в оценках за чтение, по другим значимым переменным, задействованным в исследовании, как то: логическое мышление, любознательность, умение задавать аналитические и творческие вопросы, серьезных различий между экспериментальными и контрольными группами пяти- и шестиклассников замечено не было. Короче говоря, в отличие от эксперимента в “Рэнд-скул”, описанного выше, в ньюаркском эксперименте был отмечен существенный прогресс в понимании прочитанного, но не в логическом мышлении. Принимая во внимание, что в “Рэнд-скул” детей обучал преподаватель логики из колледжа, напрашивается вывод, что эффективность использования программы “Философия для детей” во многом зависит от уровня подготовленности преподавателя. А значит, учитель, обращающий особое внимание на чтение, может добиться

существенных результатов в чтении, в то время как учитель, придающий первостепенное значение обоснованному рассуждению, может добиться таких же результатов в этой области.

Исследование в Ньюарк-Промптон Лэйкс. Еще более масштабная и тщательно контролируемая проверка программы “Философия для детей” была проведена доктором Вирджинией Шипман⁶, работником службы по тестированию образования. Это исследование началось в сентябре 1976 года и завершилось в июне 1978. (Его проведение субсидировалось Отделом образования штата Нью-Джерси). Первый год этого исследования был посвящен выработке и опытной проверке инструментария, относящегося к критериям оценки обоснованного рассуждения детей. В течение второго года осуществлялась оценка опыта работы по программе “Философия для детей” в двух общинах Нью-Джерси — Ньюарке и Промптон Лэйксе. Для участия в эксперименте в каждой общине дети были отобраны как из большой, центральной части города, так и из пригородов, где проживают нижние слои среднего класса. Всего было задействовано 200 школьников в Ньюарке и 160 в Промптон Лэйксе, с пятого по восьмой класс. Для большей корректности эксперимента контрольные классы приводились в соответствие с экспериментальными в терминах социоэкономической вариативности. Участвовавшие в эксперименте учителя прошли специальную подготовку, во время которой каждую неделю по два часа они работали с группой профессоров университета. В течение этого же года они преподавали в экспериментальных классах. Школьники занимались по программе приблизительно по 2,5 часа в неделю весь академический год.

Главной задачей этого исследования был ответ на вопрос, возникает ли в результате работы школьников по программе “Философия для детей” прогресс по следующим параметрам: 1) обоснованное рассуждение, 2) беглость в формировании и восприятии идей, 3) академическая учебная подготовка, 4) чтение и математика. Использованный для оценки результатов инструментарий приведен в таблице 1.

Таблица 1.

Характер навыков	Инструментарий
<p>1. Обоснованное рассуждение:</p> <p>а) получение формальных выводов из посылок</p> <p>б) раскрытие альтернатив и возможностей</p> <p>в) приведение оснований</p> <p>2. Продуктивность в формировании и восприятии идей</p> <p>3. Общая учебная подготовка</p> <p>4. Успехи в чтении и математике</p>	<p>Тест-критерий для оценки правильности формального рассуждения, разработанный Службой по тестированию образования (СТО) и известный как Q-3.</p> <p>Подтест по умозаключению, взятый из Калифорнийского теста умственных способностей.</p> <p>Тест “Чем бы это могло быть?”</p> <p>Тест “Как бы это могло быть использовано?”</p> <p>Тест “Сколько этому причин?”</p> <p>Те же, что в пунктах 1в и 1б.</p> <p>Дневник ученика</p> <p>Ньюарк: Тест успехов “Метрополитен” Промптон</p> <p>Лэйкс: Калифорнийский тест базисных навыков</p>

Были получены данные, свидетельствующие о значительных успехах в разных областях. В Ньюарке три из четырех классов, участвовавших в исследовании, добились значительного прогресса в формальных навыках рассуждения в сравнении с контрольными группами. Причем было замечено, что важным условием таких успе-

хов является продолжительность работы по программе. Во-вторых, у большинства старшеклассников Ньюарка и некоторых Промптон Лэйкса было зафиксировано существенное улучшение навыков творческого рассуждения, т.е. ученики, участвовавшие в эксперименте, получили более высокие баллы при тестировании на владение инструментами, дающими возможность раскрывать альтернативы, воспринимать различные возможности, приводить причины. Эти результаты ведут к выводу, что логическое рассуждение и интеллектуальное творчество не являются взаимоисключающими, и что они могут оттачиваться в рамках одной и той же программы. И это очень важно, т.к. совершенствование лишь критичности мышления может оказаться поверхностным и пустым без сопутствующего прогресса в творческом мышлении. В-третьих, программа в Ньюарке оказала существенное влияние на успехи в чтении и математике.

В дополнение к данным тестирования было получено несколько других неформальных результатов. И в Ньюарке, и в Промптон Лэйксе учителя обратили внимание на чрезвычайно благоприятное воздействие программы на их учеников. Школьники стали заметно более любознательными, более внимательными к учебным заданиям, более рассудительными, более уважительными в отношении друг друга. Выше и продуктивнее стал уровень общения. Ученики, которых учителя ранее характеризовали как плохо читающих, извлекли из участия в этой программе максимальную выгоду для успехов в чтении.

При сравнении данных тестирования было обнаружено, что школьники Ньюарка преуспели больше, нежели школьники Промптон Лэйкса. В докладе Службы тестирования образования было обращено внимание на этот факт, был даже учтен такой анекдотический момент, обсуждавшийся и раньше, как то, что реальное воздействие занятий по программе “Философия для детей” фиксировался и в экспериментальных, и в контрольных группах, а причина тому — дети учились в одной и той же школе. И контрольные, и экспериментальные группы от проверки к проверке демонстрировали все более и более значительные успехи, при этом в экспериментальных группах они возникали под непосредственным влиянием нашей программы, а в контрольных — в результате общения детей из этих групп с детьми из экспериментальных групп.

Как следствие этого эксперимента, проведенного Службой по тестированию образования, программа “Философия для детей” получила оценку в штате Нью-Джерси по коду IV-C. А после двухдневного изучения этих данных группой специалистов в области образования из других штатов программа получила по эффективности 124

балла из 126 возможных, а по пригодности к использованию в других местах — 45 из 45 возможных.

Другие проверки. Еще несколько проверок программы “Философия для детей” уже завершились или проходят в настоящее время. В 1979 году Чаланн Симон провел исследование⁷, целью которого была проверка пригодности этого материала для работы в спецшколах с детьми, страдающими эмоциональными расстройствами. И снова были получены результаты, свидетельствующие о полезности нашей программы. В эксперименте⁸ в Лексингтоне (Массачусетс) участвовало 600 младшеклассников. Для оценки результатов использовался тот же инструментарий, что и в Ньюарке (разработанный СКО тест Q-3), и вновь были зафиксированы существенные расхождения между контрольной и экспериментальными группами, причем наибольших успехов добивались ученики со средней и даже ниже средней успеваемостью. Наименее продолжительный по времени эксперимент был проведен Нэнси Каммингс⁹ в 1980 году в Бедфорде (Техас). Он был повторением описанного выше эксперимента в “Рэнд скул” и также был проанализирован по системе КТУЗ. В еще одном эксперименте (Уильям Хиг — 1980)¹⁰ участвовали 12 начальных классов города Хило (Гавайи). Использовался инструментарий СКО — тест Q-3, однако в этот раз, так как возможности были ограничены, отсутствовала контрольная группа. Хорошие результаты были получены и во многих других экспериментах, при этом использовались различные способы контроля за развитием логического мышления и пониманием прочитанного. Сюда входят: эксперимент с контрольной группой среди шестиклассников, обучаемых по программе “Философия для детей”¹¹, то же самое с четвероклассниками¹²; эксперимент, в котором наша программа использовалась для работы с особо одаренными детьми¹³, и долгосрочный эксперимент с 3-х годичным обучением одних и тех же детей по программе “Философия для детей”¹⁴.

Наиболее масштабные исследования на сегодняшний день были проведены в 1980-1981 гг. в Нью-Джерси и Пенсильвании, в них участвовало более 3.000 школьников средней ступени. Оба эти эксперимента были разработаны и проанализированы доктором Вирджинией Шипман¹⁵ из Службы тестирования образования (Принстон, Нью-Джерси). Полученные ею результаты основываются на огромном количестве всевозможных данных, которые требуют дальнейшей обработки.

Исследования в Нью-Джерси¹⁶ финансировались в основном Бюро по изучению, планированию и оценке Департамента образования штата Нью-Джерси и проходили в 5, 6 и 7 классах перечислен-

ных ниже городских, пригородных и сельских общин. Это были общины Хоуп, Тостова, Гилсборо, Ист-Орандж, Юнион Сити, Спилман, Принстон, Сикокас, Патерсон и Блэйрстаун. Все школьники, из которых три пятых составили экспериментальные, а остальные – контрольные группы, были протестированы до и после проведения эксперимента. При этом использовались разработки СКО и набор тестов, известный под названием Q-4. Анализ ковариантов 33-х уровней шкалы, учитывающей все различия успехов детей, обнаруженные при предварительном тестировании, в среднем показал большой прогресс экспериментальных групп по сравнению с контрольными. При рассмотрении основных показателей по всем уровням выяснилось, что в экспериментальных группах был прирост, равный 5.23, что на 80% выше, чем прирост в контрольных группах, равнявшийся 2.91.

Спонсором пенсильванского эксперимента выступил Совет школьных директоров Бетлхемского региона, а организовал его проведение доктор Роберт Ла Франк, являющийся главным инспектором Бетлхемских учебных заведений. Тридцать два класса в Бетлхеме прошли подготовку по программе “Философия для детей”, и во всех были зафиксированы значительные положительные сдвиги в умении рассуждать, которые были оценены с помощью инструментария Q-4. Двадцать девять классов продемонстрировали значительные успехи на уровне 0.5, а в девятнадцати из них был достигнут еще более высокий показатель на уровне 0,05. В остальных результаты колебались в пределах от 0,06 до 0,1.

Хотя все исследования и продемонстрировали эффективность программы “Философия для детей”, однако большое значение имели бы дополнительные оценочные данные по трем основным аспектам данной программы. Во-первых, было бы желательнее более конкретно узнать о некоторых типах изменения отношений учащихся в результате участия в данной программе. Во-вторых, больше внимания следовало бы уделить оценке глубинных мыслительных процессов у детей, а не простой оценке внешних результатов. И, наконец, больше внимания к себе требует определение того, какая из педагогических технологий способствует успешному ведению когнитивно значимого диалога, принципиально отличного от диалога как простой вербализации.

Некоторые выводы

Приведенные выше материалы дают все основания полагать, что школьники, занимавшиеся по программе “Философия для детей”, становятся более рассудительными и мыслящими, учителям легче

преподавать специальные предметы и получать более весомые результаты в развитии общих мыслительных навыков детей. Это два основных вклада, которые преподавание философии вносит в образование. Третьим вкладом является потенция философии модифицировать нашу концепцию образования. Вместо того чтобы видеть в образовании помощь детям в усвоении знаний, накопленных взрослыми, нам следует прийти к пониманию, что основной целью образования является создание сообщества исследователей, в котором дети научаются ценить самостоятельное и автономное мышление. Эта цель учитывает как рациональные возможности, так и личность ребенка. Кроме того, она исходит из несостоятельной точки зрения, согласно которой на когнитивное развитие не влияют ни способ, ни содержание педагогического воздействия.

Введение новых и более совершенных образовательных технологий послужит качественному повышению уровня образования только в том случае, когда будут модифицированы или заменены лежащие в его основе послышки. Одной из таких, требующих срочной замены, посылок является идея, согласно которой мыслительным навыкам нет нужды обучать, что научить им нельзя, а что касается строгости философского анализа, то он играет второстепенную роль в воспитании здравомыслия, и, следовательно, программы, призванные его развивать – тоже второстепенны. Такие послышки не согласуются между собой и противоречат более широким целям образования.

Навык 1. Точное формулирование понятий

описание

Применяя некое понятие к определенному набору случаев, дети должны уметь определять, действительно ли эти случаи укладываются в границы данного понятия, и находить те из них, которые выходят за его рамки. Их надо поощрять в приведении контрпримеров тогда, когда они полагают, что границы данного понятия не точо очерчены. В упражнениях и планах дискуссий акцентируются пограничные случаи.

примеры

План дискуссии для исследования понятия “дружба”:

1. Обязательно ли для того, чтобы быть друзьями, люди должны быть ровесниками?

2. Могут ли два человека быть друзьями и при этом не очень-то и любить друг друга?

3. Можно ли друзьям когда-нибудь обманывать друг друга?¹⁷

Навык 2. Умение делать соответствующие обобщения

Дается набор фактов. Ученик должен уметь выделить имеющиеся сходства и регулярности и делать некоторые обобщения, подходящие для всех этих и подобных им фактов. Кроме того, ученик должен осознавать опасности, тающиеся в таких обобщениях.

Упражнение: какое обобщение может быть сделано?

1. Мне бывает плохо, когда я ем малину. Мне бывает плохо, когда я ем клубнику. Мне бывает плохо, когда я ем ежевику¹⁸.

2. "Роллинг Стоунз" — молодые люди и рок-звезды, "Би Гиз" — молодые люди и рок-звезды. "Тысячи молодых людей являются рок-звездами". "Мин Джинс" — молодые люди. Являются ли они рок-звездами?¹⁹

Навык 3. Формулирование причинно-следственных отношений

Учащиеся должны уметь идентифицировать и давать словесные формулировки, относящиеся к особым причинно-следственным отношениям. Кроме того, они должны уметь находить примеры, в которые закралась ошибка типа "После этого — значит, в результате этого".

1. Т.к. я всегда икаю, когда вижу мышь, и я икаю только тогда, когда вижу мышь, то следует ли считать, что причиной икоты для меня является то, что я вижу мышь?²⁰

2. В какой части предложения дана причина, а в какой следствие — "Реки разлились, потому что были сильные дожди"²¹.

Навык 4. Умение делать прямые выводы из единственной посылки

Ученики должны уметь выполнять логические обращения и знать правило истинных и ложных обращений. Кроме того, они должны знать и уметь конструировать исключения из этого правила, например, тождественные высказывания.

1. Если истинное высказывание начинается со слов "ни один", то и его обращение будет истинным, если же оно начинается со слова "все", то его обращение — ложно²².

2. Добавьте слово, которое делает данное высказывание тождественными: "Все взрослые..."²³.

Навык 5. Умение делать силлогистические выводы из двух посылок

Ученики должны уметь делать правильные выводы из истин-

1. "Все собаки — животные, все колли — собаки, следовательно,

ных силлогизмов и определять хотя бы некоторые примеры ложного вывода.

все коли — животные”. — “Смотри-ка, — сказала Лиза, если у тебя есть два предложения, ты можешь вывести третье”²⁴.

2. «Но если ты поставишь в конце первых двух высказываний слово “рыба”, это слово как бы все перечеркнет, и твой вывод будет ложным»²⁵.

Навык 6. Знание элементарных правил стандартизации

Ученики должны быть знакомы с элементарными правилами стандартизации и уметь их применять.

1. К предложениям, содержащим слово “все”, относятся следующие высказывания: “Каждый американец — патриот”, “Американцы — патриоты”, “Любой американец — патриот”.

2. К предложениям, содержащим слово “никакой”, относятся следующие: “Подводные лодки никогда не бывают самолетами”, “Ни одна подводная лодка не является самолетом”.

3. В предложениях, начинающихся со слова “некоторые”, переставляются субъект и предикат, после чего их можно рассматривать как предложения, начинающиеся со слова “все”²⁶.

Навык 7. Знание правил, относящихся к обычной логике и логике отношений

Ученики должны иметь представления о правилах, регулирующих транзитивные и симметричные отношения. Им следует также знать правило стандартизации, позволяющее превращать нетранзитивные отношения в транзитивные.

1. Если Сю грустнее Салли, то Салли не может быть грустнее Сю. Но, если Лола терпеть не может мальчишек, это не означает, что мальчишки терпеть не могут Лолу²⁷.

2. Если мазут более вязок, чем нефть, а нефть более вязкая, чем вода, то мазут более вязок, чем вода²⁸.

3. Дано: Франция больше Англии. Франция меньше Канады. Переверните отношения в одном из этих предложений, для того, чтобы сделать возможным транзитивный переход (например, Канада больше Франции)²⁹.

Навык 8. Определение логической согласованности и противоречивости

Ученики должны распознавать согласованность или противоречивость в заданном наборе данных. Кроме того, они должны уметь формулировать и применять формальные правила противоречия.

1. Если я действительно забочусь о животных, я никогда не буду есть их³⁰.

2. Если два предложения взаимно противоречивы, и одно из них истинно, то другое будет ложным. Пример: “Некоторые сгоревшие спички не скручиваются” – противоречит высказыванию “Все сгоревшие спички скручиваются”³¹.

Навык 9. Умение делать выводы из условных силлогизмов в пропозициональной логике

Ученики должны уметь различать правильные и неправильные выводы при работе с гипотетическими силлогизмами (Если...то...).

В гипотетической дедукции допустимо утверждение антицедента или отрицание консеквента. Недопустимым является отрицание антицедента или отрицание консеквента. Например, допустимо сказать, при условии истинности посылки: “Если я нажму на эту кнопку, мир взорвется. Он не взорвался. Должно быть, я не нажал на кнопку” – (отрицание консеквента)³².

Навык 10. Формулирование вопросов

Ученики должны иметь представление о погрешностях, содержащихся в вопросе, и уметь

В основе вопросов могут лежать некорректные допущения, они могут быть неопределенны-

формулировать вопросы таким образом, чтобы избегать подобных трудностей.

ми, перегруженными, внутренне противоречивыми или, попросту, не иметь смысла. Например: сколько цифр в самом большом числе?³³.

Навык 11. Умение идентифицировать посылки, лежащие в основе высказывания

Дано истинное высказывание, ученик должен уметь найти лежащие в его основе посылки и определить на каких посылках истина высказывания случайна.

1. Лиза защищает точку зрения, согласно которой истинность или ложность высказываний зависит от того, что мы принимаем в качестве посылок. Если нечто противоречит нашим посылкам, а они истинны, то оно окажется ложным³⁴.

2. Найдите лежащие в основе допущения: “Мне нравится твоя прическа. В какую парикмахерскую ты ходила?”³⁵

Навык 12. Понимание отношений “часть-целое”, “целое-часть”

Ученики должны научиться избегать ошибок, связанных с проблемой части и целого, т.е. предположений что, если элемент наделен какой-то чертой, то она присуща и всей группе элементов. Также важно избегать ошибок противоположного характера, когда характеристики целого или группы приписываются составляющим их элементам. Ученики должны быть хорошо знакомы с двусмысленностью выражений “быть частью чего-то”.

1. Неправильное понимание отношения “часть — целое”: Если у Майкла красивые черты лица, то у него должно быть красивое лицо.

2. Неправильное понимание отношения “целое — часть”: Если у Марии хорошенькое личико, то, наверное, ему должны быть присущи красивые черты³⁶.

3. Если Гавайи — часть США, а США — часть Северной Америки, то являются ли Гавайи — частью Северной Америки?³⁷

Навык 13. Представление о том, когда надо избегать, когда надо допускать и когда надо использовать двусмысленности

Надо уметь находить и избегать двусмысленностей в инфор-

1. Какое слово в следующем предложении имеет более одного

мации, анализируемой с логической точки зрения, так как в этом случае они чрезвычайно вредны. В социальной сфере иногда можно допускать двусмысленности, так как зачастую они не могут или не должны быть исключены. В поэзии же двусмысленности очень ценны, так как обогащают и разнообразят идею. Ученики должны уметь отличать двусмысленности, возникающие в результате своеобразия некоторых слов, и двусмысленности, возникающие в результате особой расстановки слов (т.е. семантические и синтаксические двусмысленности).

Навык 14. Умение распознавать неясные слова

Неясные слова не имеют четких границ их применения. Ученики должны узнавать такие слова и различать контексты, в которых такие слова допустимы, от тех, в которых они неприемлемы.

значения: "Не бери очки в черепаховой оправе, вот эти в синей дадут им сто очков вперед"³⁸.

2. Гарри не знает, жалеет ли Билл, что бросил в него камень. Поведение Билла двусмысленно. Но, в конце концов, Гарри приглашает Билла поиграть в "замри-отомри"³⁹.

3. "Почти коснулся?" – Что имеется в виду – физическое прикосновение или некоторая заинтересованность? Здесь может быть разный смысл⁴⁰.

1. "При какой точно температуре вода становится теплой?"⁴¹

2. "Может ли общество быть демократическим и не иметь представительной системы управления?"

3. "Может ли общество, в котором существует много партий, быть недемократическим?"⁴²

Навык 15. Умение брать в расчет соображения, соответствующие ситуации

Очень часто мы сразу же перебегаем к выводам, так как пренебрегаем принятием в расчет всех соответствующих обстоятельств. Ученики должны развивать способность спрашивать себя и других – все ли они учли в процессе изучения того или иного вопроса.

1. "Иногда кажется, что так поступать неправильно, а потом, когда подумаешь получше, может показаться, что это вполне правильно. А иногда и наоборот"⁴³.

2. Ответьте, является ли следующий пример правильным рассуждением или же перескакиванием сразу к выводам: "Мой

отец прочел в газете, что курение приводит к раку, и поэтому он сказал, что собирается отказаться от чтения газет”⁴⁴.

Навык 16. Понимание взаимозависимости целей и средств

Обычно, когда речь заходит о цели или задаче, надо также упомянуть о средствах их достижения. Точно также средство не является таковым, пока оно не определяется как способ достижения некой специальной цели. Ученики должны уметь представлять себе последствия использования имеющихся средств и особых средств для достижения данной конкретной цели.

1. “Это не доказывает, что его способ чем-то лучше моего”, – сказала Лиза. “Но он может объяснить, каким образом он осуществляется, а ты нет”, – ответил Гарри⁴⁵.

2. Тони: “Лиза, ты была права, но твои основания были неправильными”. М-р Спенсер: “А если ты не прав, то вынужден страдать какой-то другой невинный человек”⁴⁶.

Навык 17. Умение обнаруживать неформальные заблуждения

Многие неформальные заблуждения возникают из-за того, что мы используем неуместные соображения и пренебрегаем уместными. Следовательно, нужно научиться различать то, что уместно и относится к делу от того, что в данном случае к делу не относится. Такие заблуждения встречаются и в письменной речи, и при нарушении диалогической процедуры. Ученики должны быть чуткими к их появлению и понимать необходимость осторожного обращения с ними.

1. Навыки, позволяющие справиться с некоторыми из таких заблуждений, уже были определены:

– для двусмысленностей см. пункт 13,

– для неопределенности, см. пункт 14,

– для двусмысленных выражений, см. пункт 13, синтаксические двусмысленности,

– для смешения, см. “часть-целое” в пункте 12,

– для разделения, см. “целое-часть” в пункте 12,

– для *post hoc*, см. пункт 3.

2. По поводу запугивания и логической неправомерности авторитета см. сноску⁴⁷.

Навык 18. Операционализация понятий

Зачастую понятия, смысл которых не проясняется в терминах свойственных им проявлений, становятся пустыми абстракциями. Сказать, что вещь тяжелая (в терминах проявления) означает, что она будет падать; сказать, что вещь твердая, значит сказать, что многие другие предметы не смогут ее поцарапать. Ученики должны быть в состоянии перечислить обозримые следствия из понятий, с которыми они работают.

Навык 19. Приведение оснований (мотивов)

Когда поведение учеников сомнительно, мы часто спрашиваем их о мотивах действий. Мы также просим их привести основания, по которым они придерживаются тех или иных точек зрения. Ученики должны видеть разницу между выяснением оснований и поиском объяснений; здесь важно то, что последние не являются оправданием. Хотя и то, и другое начинается со слов “потому что”.

Навык 20. Уяснение контекстуальной природы истинности и ложности

Когда мы называем высказывания истинными или ложными, мы, как правило, упускаем из виду, о каком контексте идет речь; обычно предполагается, что это и так ясно. Нужно научить учеников видеть важность распознавания контекста, применительно к которому они делают те или иные утверждения.

Когда Вы ставите под вопрос утверждение о существовании силы гравитации и говорите, что, возможно, предметы ведут себя гравитационно, я отвечаю: “Может быть, и нет такой вещи, которую мы называем воображением, и которая является причиной воображаемых нами образов и идей, но воображение — это некий процесс, нечто, имеющее место, когда мы воображаем”⁴⁸.

1. “Моя мама решила оставить меня дома, потому что я плохо себя чувствовала” (основание).

2. “Мопед моего брата остановился, потому что закончился бензин” (причина)⁴⁹.

3. Мы собираемся проверить только что записанные предложения, организовав их таким образом, чтобы они корректно вытекали из посылок, которые мы можем сделать для них⁵⁰.

1. “При каких обстоятельствах следующие высказывания будут истинными?”

- а) вода не тушит пожар;
- б) дом уплывает по воздуху.

2. При каких обстоятельствах следующие высказывания будут ложными?

- а) на Луне нет ничего живого;
- б) Вашингтон — столица США⁵¹.

Навык 21. Проведение различий.

Ученики должны овладеть навыком разграничения близких понятий, которые в обыденном разговоре зачастую путают. Этот навык примыкает к умению развивать понятия (см. пункт 1); для уяснения того, что лежит внутри, а что за пределами понятия, крайне важны контрпримеры.

1. Разграничение истинности и вероятности: а) возможна ли жизнь на планетах других галактик? б) возможно ли, что вселенная была сотворена, даже если она существовала всегда?⁵²

2. Разграничение описания и объяснения. Постарайтесь ответить, о чем это говорит, о том ли, что случилось, или о том, почему это случилось: "На старинных картинах небо рисовали золотым, позже его стали рисовать голубым"⁵³.

Навык 22. Установление связей.

Учащиеся должны уметь устанавливать связи и находить основания для этого. К наиболее распространенным основаниям относятся: сопоставления, причинно-следственные связи, похожесть, сходство следствий. Этот навык очень важен для рассуждения (в первую очередь, для установления средних терминов), а также для построения сравнений и метафор.

1. "Небо было чистым и темно-синим, за исключением одного огромного белого облака, медленно плывшего в вышине. Марк неожиданно воскликнул: "Смотри, Гарри! Это Северная Америка!"⁵⁴.

2. Отвечая на вопрос "Являются ли Шотландские острова частью Великобритании?", Гарри увязал два фрагмента информации: Шотландские острова — часть Шотландии, и Шотландия — часть Великобритании⁵⁵.

Навык 23. Работа с аналогиями

Аналогии представляют собой схожесть не в отдельных чертах, а по целому набору признаков; рассуждение по аналогии — важнейшее связующее звено между логическим и креативным мышлением. Одним из способов группировки аналогий является их

1. Явление и реальность: "Безумие относится к здравости так же, как иррациональность к: а) храбрости, б) вере, в) рациональности".

2. Процесс и результат: "Распиливание имеет такое же отношение к мебели, как работа с

объединение в терминах философских категорий, их иллюстрирующих. Как только учащиеся научаются идентифицировать отношения, они будут подготовлены к пониманию того, что аналогии, в свою очередь, предполагают отношение подобия между двумя отношениями. Таким образом, высказывание “Щенки имеют такое же отношение к собакам, как котята к кошкам” является примером того, как одни родственные отношения схожи с другими.

Навык 24. Умение раскрывать альтернативы

Осторожные мыслители не полагаются только на догадки и интуицию в определении того, какие альтернативы могут иметь место по поводу той или иной принятой точки зрения или процедуры. Они стараются обращаться к логическим альтернативам, исчерпывающим все логически допустимые возможности. Творчески мыслящие люди в надежде найти лучшие решения ищут другие подходы даже тогда, когда имеющиеся точки зрения и методы считаются полностью приемлемыми. Они разрабатывают возможные решения данной проблемы, в итоге генерируются гипотетические альтернативы.

Навык 25. Конструирование гипотез

Гипотезы — это идеи, представляющие собой возможные пути разрешения проблематич-

материалом в: а) скульптуре, б) живописи, в) рисунке.

3. Причина и следствие: “Микроб имеет такое же отношение к болезни, как свеча к: а) воску, б) фитилю, в) белому цвету, г) свету”⁵⁶.

1. ”Если у вас есть два набора, каждый из двух возможностей, то вы располагаете четырьмя альтернативными возможностями... Первая — мороженое и пирожное, вторая — пирожное без мороженого, третья — мороженое без пирожного, и четвертая — ни того, ни другого”⁵⁷.

1. Тони написал: ”Если бы Сэнди взял портфель, он должен был бы находиться здесь в ком-

ных ситуаций. Когда мы сталкиваемся с озадачивающими или беспокоящими нас фактами, мы стараемся отыскать какие-то гипотезы для их объяснения. Все законы природы были когда-то гипотезами, которые, будучи затем подтвержденными, были приняты за таковые. Умение конструировать гипотезы одновременно влечет за собой, и вытекает из способности делать предсказания.

Навык 26. Умение анализировать ценности

Наши ценности — это наши верования относительно того, что мы считаем важным. (Все имеет свою *ценность*, но только у людей есть *ценности*). Мы можем размышлять о них, задаваться вопросами, согласуются ли они друг с другом и с фактами, позволяют ли они нам действовать, оправданы ли они. Школьники, объясняющие основания своих действий и высказываний, уже вовлечены в анализ своих собственных ценностей.

Навык 27. Умение приводить примеры

Многие дети, испытывающие затруднения при обобщениях и выработке абстрактных понятий, с легкостью приводят примеры и иллюстрации, чего не скажешь о многих взрослых. Умение приводить примеры — очень важно не в качестве замены способности к

нате без пятнадцати три. Но его здесь в это время не было. Значит, Сэнди портфель не брал”⁵⁸.

2. ”Самым лучшим предположением, которое мы могли сделать в такой ситуации, было то, что ручей ведет к реке. Мы попробовали пойти вдоль него и пришли к дому”⁵⁹.

1. ”Можете ли вы представить себе такие обстоятельства, при которых жестокий поступок был бы во благо?”⁶⁰.

2. ”Когда мы порицаем обман, насилие, подлость, грубость и ложь, какие ценности мы полагаем включены в них?”⁶¹.

3. В следующем высказывании ”Принимая во внимание природные ресурсы, можно сказать, что Индия гораздо богаче Ирландии” — такая ценность, как ”богатство” измеряется критерием или стандартом ”природные ресурсы”⁶².

1. М-р Портос полагает, что только человеку присуща культура. Можете ли вы привести примеры других существ, обладающих культурой?”⁶³.

2. Назовите три черты, которые бы вы больше всего хотели видеть в своем друге”⁶⁴.

обобщению, но как основа для применения идей к тем или иным жизненным ситуациям.

3. Широко распространенное утверждение гласит: "Разочарование зачастую ведет к агрессивности". Можете ли вы проиллюстрировать это утверждение"⁶⁵.

Навык 28. Умение давать определения хорошо известным словам

Когда дети сталкиваются со словами, которых они не знают, они могут посмотреть их значение в словаре. Но они должны уметь самостоятельно давать определения тем словам, значения которых они уже знают.

1. Тони написал: "Все самоцветы — камни, только самоцветы — драгоценные камни. Значит, слово "самоцвет" означает "драгоценный камень"⁶⁶.

2. Шесть правил для составления определения⁶⁷.

Навык 29. Умение идентифицировать и использовать критерии

Когда мы выносим ценностные суждения (о каких-то этических или эстетических вещах) или когда мы судим о практических делах с точки зрения их качества или количества, мы используем стандарты и критерии. Важно, чтобы школьники понимали, какой критерий они используют в данной ситуации, а также какой критерий больше подходит для рассмотрения того или иного вопроса. Критерии особенно важны при выработке определений.

1. "Стандарты — это то, что мы используем в суждении о важности или значимости чего либо"⁶⁸.

2. «Вам нужно выбрать фильм для присуждения "Оскара". Как вы определите и оцените игру актеров, оператора и сюжет?»⁶⁹.

3. "Знаем ли мы, хотя бы в общих чертах, как отличить добро от зла? — Конечно же, существуют стандарты, с помощью которых мы судим об этом"⁷⁰.

Навык 30. Принятие в расчет иных точек зрения

Поскольку люди различны, они по-разному воспринимают мир. Следовательно, у них различные точки зрения. Но если они смогут научиться учитывать чужие точки зрения, и таким образом обмениваться взглядами, то они получат объективное, а не просто субъективное понимание.

1. Если бы она встала перед классом, она бы увидела только лица, а если бы м-р Спенсер прошел в конец его, он бы мог видеть только затылки"⁷¹.

2. Достижение объективности посредством расширения рамок рассмотрения"⁷².

- ¹ *Vygotsky I.S.* Thought and language (E.Hanfmann and F.Vakar, eds. and transl.). Cambridge (Mass.), 1962. P. 22.
- ² *Cole M., John-Steiner V., Scribner S., Souberman E.* (Eds). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge (Mass.), 1978. P. 68-70.
- ³ Гарри Стотлмейер – персонаж из повести “Открытие Гарри Стотлмейера”, учебного пособия для детей 10-11 лет программы “Философия для детей”, автор М.Липман. – Прим. пер.
- ⁴ *Lipman M.* Philosophy for children // *Metaphilosophy*. 1976. № 7. P. 17-39.
- ⁵ *Haas H.J.* Evaluation study: Philosophy for children (Unpublished manuscript), 1975. P. 5.
- ⁶ *Shipman V.* An experiment with philosophy for children in Newark and Prompton Lakes, N.J. (npublished manuscript), 1978.
- ⁷ *Simon C.* Philosophy for students with learning disabilities // *Thinking*. 1979. № 1. P. 21-33.
- ⁸ *Karras R.W.* Final evaluation of the pilot program in philosophical reasoning in Lexington Elementary Schools 1978-79 // *Thinking*. 1980. № 1. P. 26-32.
- ⁹ *Cummings N.* Improving the logical skill of fifth graders // *Thinking*. 1980. № 1. P. 90-92.
- ¹⁰ *Higa W.R.* Evaluation of the Hawaii Philosophy for Children program // *Thinking*. 1980. Vol. 2. № 1. P. 402.
- ¹¹ *Yeazell M.I.* A report on the first year of the Upshur Country, West Virginia Philosophy for Children project // *Thinking*. 1981. Vol. 3. № 1. P. 12-14.
- ¹² *Reed R., Henderson A.* Analytical thinking for children in Fort Worth elementary schools: Initial evaluation report, Summer 1981 // *Analytical Teaching*. Vol. 2. № 1. P. 5-12.
- ¹³ *Cinquino D.* An evaluation of a philosophy program with 5th- and 6th-grade academically talented students // *Thinking*. 1981. Vol. 2. № 3-4. P. 79-83.
- ¹⁴ *Burnes B.* Harry Stottlmeier’s discovery – the Minnesota experience // *Thinking*. 1981. Vol. 3. № 1. P. 8-11. *Weinstein M.I. & Martin J.F.* Philosophy for children and the improvement of thinking skills in Queens, New York // *Thinking*. 1982. Vol. 4. № 2. P. 36.
- ¹⁵ *Shipman V.* Personal communication, June 11, 1982. *Shipman V.* Evaluation of the Philosophy for Children program in Bethlehem, Pennsylvania // *Thinking*. 1982. Vol. 4. № 1. P. 37-40.
- ¹⁶ *Shipman V.* Personal communication.
- ¹⁷ *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry: Instructional manual to accompany Harry Stottlmeier’s discovery. Upper Montclair (N.J.), 1979. P. 354.
- ¹⁸ *Ibid.* P. 112.
- ¹⁹ *Ibid.* P. 113.
- ²⁰ *Ibid.* P. 112.
- ²¹ *Ibid.* P. 396.
- ²² *Lipman M.* Harry Stottlmeier’s discovery. Upper Montclair (N.J.), 1974. P. 4.
- ²³ *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 14.
- ²⁴ *Lipman M.* Harry Stottlmeier’s discovery. P. 75.
- ²⁵ *Ibid.* P. 77.
- ²⁶ *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 31.
- ²⁷ *Ibid.* P. 184.
- ²⁸ *Ibid.* P. 208.
- ²⁹ *Ibid.* P. 210.
- ³⁰ *Lipman M.* Lisa. Upper Montclair (N.J.), 1976. P. 6.
- ³¹ *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 306.
- ³² *Ibid.* P. 414.

- 33 Ibid. P. 129.
- 34 *Lipman M.* Mark. Upper Montclair (N.J.), 1980. P. 39.
- 35 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 347.
- 36 Ibid. P. 330.
- 37 *Lipman M., Sharp A.M.* Social inquiry: Instructional manual to accompany Mark. Upper Montclair (N.J.), 1980. P. 222.
- 38 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 87.
- 39 *Lipman M.* Harry Stottlmeier's discovery. P. 63.
- 40 *Lipman M.* Suki. Upper Montclair (N.J), 1978. P. 90.
- 41 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 89.
- 42 *Lipman M., Sharp A.M.* Social inquiry. Ch. 1.
- 43 *Lipman M.* Lisa. P. 5.
- 44 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 61.
- 45 *Lipman M.* Harry Stottlmeier's discovery. P. 93.
- 46 Ibid. P. 90.
- 47 Ibid. P. 49.
- 48 *Lipman M.* Suki. P. 12.
- 49 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 404-405.
- 50 *Lipman M.* Lisa. P. 90.
- 51 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 19.
- 52 Ibid. P. 338.
- 53 *Higa W.R.* Evaluation of the Hawaii Philosophy for Children program. P. 402.
- 54 *Lipman M.* Harry Stottlmeier's discovery. P. 25.
- 55 Ibid. P. 41.
- 56 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 117-121.
- 57 *Lipman M.* Harry Stottlmeier's discovery. P. 67.
- 58 Ibid. P. 89.
- 59 *Lipman M.* Lisa. P. 143.
- 60 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 198.
- 61 Ibid. P. 202.
- 62 Ibid. P. 203.
- 63 Ibid. P. 170.
- 64 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Ethical inquiry: Instructional manual to accompany Lisa. Upper Montclair (N.J.), 1977. P. 381.
- 65 *Lipman M., Sharp A.M.* Social inquiry. P. 243.
- 66 *Lipman M.* Suki. P. 4.
- 67 *Lipman M., Sharp A.M.* Writing: How and Why – Instructional manual to accompany Suki. Upper Montclair (N.J.), 1980. Ch. 1.
- 68 *Lipman M.* Lisa. P. 103.
- 69 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Ethical inquiry. P. 32.
- 70 *Lipman M.* Suki. P. 95.
- 71 *Lipman M.* Harry Stottlmeier's discovery. P. 94.
- 72 *Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.* Philosophical inquiry. P. 440.

Мышление и школьная программа*

Потребность ребенка в смысле

Разумеется, не только детям известно, что это такое, когда в окружающем мире не видится смысла. В такой ситуации мы не просто бываем озадачены — нас охватывает гораздо более тревожное чувство.

Недоумевая, мы все же чувствуем: где-то существует ответ, и он способен привести нас к пониманию. Отсутствие же смысла — мучительно. Сидящие за партами дети, перегруженные кажущейся им беспорядочной, бесцельной и не имеющей ничего общего с их реальной жизнью информацией, остро ощущают бессмысленность своего школьного опыта. Отсутствие смысла — гораздо более серьезная проблема, нежели незнание того, во что следует верить. Чувствующие это дети отчаянно жаждут найти путеводную нить, помогающую сориентироваться. Взрослых отсутствие смысла нередко толкает к астрологии и другим подобным простым необременительным средствам, дети же попросту не знают, за что ухватиться. Поскольку посещение школы является обязательным и неизбежным — немало учеников чувствует себя там пленниками кошмара.

Существует мнение, что проблема заключается не в образовании, а в равнодушии, апатии большинства сегодняшних детей — как прямого следствия домашних условий. Оно не бесспорно. Если бы домашний мир уже на ранней стадии не стимулировал любознательность — в детский сад поступали вялые и безразличные существа. На самом деле все обстоит по-другому: какими бы ни были условия в доме, приходят они в класс любознательными, с блестящими глазами, открытыми для учебы и познания. А вот уже к третьему классу школы пылкость у многих гаснет, и к середине обучения у детей появляется чувство, что в школу их послали не ради собственного блага, а с целью присмотра за ними и отчасти для того, чтобы подольше задержать вне рынка рабочей силы. Нельзя утверждать, что обстановка во всех без исключения школах безрадостна: ведь именно там юный че-

* Перевод выполнен М.Н.Архиповой по: *Lipman M. Thinking and the School Curriculum // Lipman M., Sharp M., Oscanyan F. Philosophy in the Classroom. 2 ed. Philadelphia, 1980. P. 12-31.*

людей находят радость в дружбе и социальном общении со сверстниками. И все же, будь школьная практика богаче и осмысленнее (а она вполне может стать таковой) — мы не встречали бы учеников, с отворачиванием воспринимающих школьную жизнь. Последнее, к сожалению, типичное явление.

Взаимосвязь между обучением и смыслом надлежит считать органичной. Если происходит расширение смысла — следовательно, имеет место образование. В жизни ребенка освоение смыслов происходит повсеместно: в школе, дома, в церкви, на прогулке, во время игры во дворе. С другой стороны, отношения между школой и образованием в значительной мере случайны, поскольку школа либо обеспечивает нормальное обучение, либо нет. Школы, видящие в обучении свою миссию и конечную цель, относятся к тем, которые реально стараются помочь детям отыскать релевантные их жизни смыслы.

Смыслы не могут быть распределены между детьми или розданы им в готовом виде. Их постигают, осваивают, а не получают, это не дар, а добыча. Поэтому надо найти способы создания условий и возможностей для того, чтобы дети с их природной любознательностью и потребностью в смыслах сами находили нужные ключи для их обретения в окружающем мире. Многие учителя станут утверждать, что именно этим и занимаются, что, без сомнения, верно. Однако нельзя сказать, что как процесс подготовки самих учителей, так и обучение в реальном школьном классе основаны на этом принципе. Необходимы дополнительные усилия, помогающие детям в самостоятельном обретении собственных смыслов. Это не дается простым заучиванием содержания имеющихся у взрослых знаний. К постижению смыслов приходят, научившись мыслить самостоятельно. Мышление — это навык *rag excellence*, дающий возможность обретать смыслы.

Мышление с помощью навыков мышления

Когда, комфортно устроившись, мы предаемся размышлению, череда мыслей, нередко сопровождаемых образами, становится непреходящим объектом нашего внимания. При этом мы способны отмахнуться от тянущего за рукав ребенка со словами: “Не мешай, я думаю”, — как будто в иное время, — за рулем автомобиля, делая покупки или занимаясь приготовлением пищи, — мы не думаем. В действительности, занимаясь чем угодно, мы не перестаем мыслить, поскольку для живого, активного человека иное просто невозможно. Откуда же возникает иллюзия, будто мы вовлечены в особого рода человеческую деятельность под названием “мышление” именно в минуты релаксации, погружаясь в неспешный поток мыслей?

Рассмотрим следующую аналогию. Вы смотрите фильм, где движения актеров вполне правдоподобны. Вдруг с проектором происходит что-то неладное: он теряет скорость, кадры начинают чередоваться замедленно, иллюзия движения вовсе исчезает и перед вами остаются отдельные статичные сцены, редко сменяющие друг друга перед вашим взором и потому кажущиеся неподвижными.

Так же обстоит дело и с мышлением. Во время физической работы или оживленной беседы с кем-то наши мысли движутся стремительно, их невозможно зафиксировать в виде серии дискретных, разрозненных актов, отличных от нашей телесной деятельности. При прощальном рукопожатии или повороте крана в ванной мысль тесно переплетена с действием и столь мимолетна, что мы просто не в состоянии выделить ее, разве только как нечто неопределенное.

Мышление, совершающееся в минуты расслабления и физического покоя, вовсе не типично для мышления в целом, более того, оно весьма атипично. Его ход напоминает тяжелую громоздкую поступь, столь медленную, что каждую отдельную мысль можно воспринимать обособленно. Однако тяжеловесный ход не характерен для обычного течения мышления.

Вы можете в этом убедиться, обратив внимание на собственный способ включения в оживленную беседу. Отметьте последовательность смены кратких ментальных актов, необходимых для выслушивания суждения, выделите подразумеваемые послышки, сделайте выводы, которые имеет в виду (а может и не иметь в виду) говорящий, порассуждайте относительно возможных вариантов намерений собеседника, проявите собственную интенцию в ответ на суждение, переберите в уме пути, подходящие для осуществления данной интенции, определите тип высказывания, которое требуется сделать (восклицание? вопрос? ироническое замечание? тактичное изменение предмета беседы?), затем одно за другим подберите слова для вашей фразы и т.д. Концентрация ментальной активности чрезвычайно велика даже в простейшем обмене вопросами и ответами в силу большого количества вовлеченных в этот обмен мыслей и плотности потока отдельно взятого мыслительного процесса. Живо реагируя на содержание сказанного, мы оставляем за пределами внимания само мышление, либо оно осознается как нечто расплывчатое, находящееся на периферии поля осознаваемого.

Происходящее в процессе устной беседы мышление плотно структурировано и содержательно емко, в письменной речи оно еще плотнее. В последнем случае мы как бы учитываем не одну определенную, а множество возможных аудиторий, каждая из которых по-

своему реагирует на содержание написанного, и эту реакцию следует предвидеть. Мы чутки к соблюдению норм литературного стиля, едва ли всякий раз выдерживаемых при устном разговоре, и это вызывает немало соображений, связанных с необходимостью тщательного выбора каждого слова. Как дыхание или пищеварение, мышление является естественным процессом для любого человека. Его естественность склоняет к ложному выводу, что исправить мышление невозможно.

Однако мышление – особый феномен. Будучи естественным для человека, оно тем не менее является навыком, открытым для совершенствования. Существуют более эффективные и менее эффективные способы мышления. Мы можем ответственно утверждать это, поскольку располагаем критериями, позволяющими различать искусное мышление от неумелого. Ими являются принципы логики, следуя которым можно увидеть различия между убедительными и несостоятельными выводами.

Вместе с тем предположение, что мы предлагаем детям для развития более эффективного мышления изучать логику, будет не совсем верным. Дети осваивают логику параллельно освоению языка. Как и правила грамматики, ее правила усваиваются детьми в период обучения речи. Когда совсем маленькому ребенку говорят: “Если ты сделаешь это – будешь наказан”, – предполагается, что он понимает правило: если я не хочу быть наказан – мне не следует делать этого. И такое допущение обычно оказывается правильным. Другими словами, даже самые маленькие дети осознают, что отрицание требует отрицания посылки. К такому довольно сложному ходу рассуждения дети способны на самых ранних этапах своего развития.

Несостоятельный вывод – пример неудачного мышления, и тем не менее это все же мышление. Неумение делать верный вывод, неправильное определение или классификация, некритическая оценка фактов – все это образцы плохого, но все же мышления. Педагогическая задача, по крайней мере на первой стадии, состоит в том, чтобы превратить уже мыслящего ребенка в хорошо мыслящего. Тщательно разработанная программа по формированию навыков мышления могла бы сделать большее, нежели просто научить детей легко справляться с текущими когнитивными заданиями, требующими либо проблемного, либо также и практического решения. Она ставит задачу мобилизовать когнитивный потенциал детей с целью его подготовки к более эффективному мышлению в будущем. Программа обучения навыкам мышления не имеет намерения превратить детей в философов или сделать из них неких принимающих решения “вершителей”, ее смысл – помочь им стать более вдумчивыми, более рефлексивны-

ми, более рассуждающими и более разумными людьми. У детей, которых учили рассуждать, не только лучше развито чувство, что и когда следует делать: у них есть понимание того, что и когда делать не следует. Более тщательно, осторожно обращаясь с возникающими у них проблемами, они способны также разобраться, в каких случаях лучше отложить решение проблемы или как справиться с ней, не идя напролом. Так одной из целей программы по наработке мыслительных навыков является улучшение качества суждения, поскольку оно является связующим звеном между размышлением и действием. От детей, приученных к рефлексии, скорее можно ожидать качественных суждений, а потому они менее склонны к неприемлемым или необдуманным действиям.

Введение совокупных наработок навыков мышления во все аспекты школьной программы может отточить способности детей к установлению связей и распознаванию отличий, определений и классификаций, развить умение объективно и критически оценивать фактическую информацию, рефлексивно соотносить факты и ценности, проводить различие в собственных верованиях и отличать истинное от логически возможного. Данные специфические навыки помогают детям лучше слушать друг друга, лучше исследовать, лучше учиться, легче самовыражаться. И они будут применять их во всех сферах своей академической работы.

Программа по наработке навыков мышления призвана научить думать и более логично, и более осмысленно. Эти два требования взаимосвязаны. Поскольку смысл высказывания в значительной мере заключается в логических выводах, вытекающих из него, — способность делать корректные выводы имеет громадное значение вобретении осмысленности как школьной, так и внешкольной практики. Чем богаче палитра выводов, которые дети, исходя из прочитанного, осознанного либо как-то иначе воспринятого ими, могут делать логическими или лингвистическими средствами, — тем более удовлетворительным и целостным будет представляться то, с чем они сталкиваются при накоплении опыта.

Навыки мышления и базовые навыки

Процесс мышления — огромный сложнопереплетенный клубок различных типов деятельности: существуют математическое и историческое, практическое и поэтическое мышление, мышление в процессе чтения, письма, танца, игры, разговора. Чтение и математический счет иногда называют “базовыми навыками”, считается, что они способны запустить и усилить другие когнитивные способности. Од-

нако и чтение, и математические операции — это просто две формы проявления когнитивных процессов и выполнение операций в этих областях не может быть лучшим, нежели навыки мышления, лежащие в их основе. С точки зрения обучения именно совершенствование последних имеет решающее и фундаментальное значение. Ребенок, хорошо овладевший этими навыками — не просто повзрослевший человек, это человек со значительно расширившимися способностями к развитию.

Чтение как средство нахождения смысла

Широко распространено мнение, что у детей, испытывающих трудности в чтении, такие же сложности с мышлением. Считается, что по мере улучшения чтения качественно улучшается и мышление. У нас иная точка зрения: чтение и мышление взаимозависимы. Они стимулируют друг друга, поэтому, начав с помощи ребенку в развитии мышления, мы в то же время можем получить хороший результат и в обучении чтению.

Когда качество чтения ребенка вызывает тревогу — от этого нельзя отмахиваться, считать чем-то несерьезным или малозначимым. Тезис о взаимозависимости чтения и мышления дает все основания для беспокойства в тех случаях, когда дети значительно менее искусны в чтении, чем могли бы быть, либо когда видно, что даже наиболее умелые чтецы из их числа не задумываются о прочитанном.

Что же подталкивает детей к чтению? Каков побудительный мотив? Что они получают от чтения? Наиболее правдоподобный ответ на вопросы следующий: дети читают для обретения смыслов. Беря в руки книгу и все более убеждаясь в ее бессмысленности, мы откладываем ее в сторону. Ребенок поступает таким же образом: не находя смысла в том, что он читает, он попросту прекращает это занятие.

Какие же смыслы ищут дети? Смыслы, имеющие отношение к их жизни и могущие в чем-то прояснить ее. Некоторые из этих проблем носят возрастной характер, другие являются общими для всех людей, независимо от возраста. Дети, как правило, интересуются и теми, и другими проблемами. Их беспокоит собственная самотождественность, интересуется, почему нужно ежедневно посещать школу, им любопытно, как возник этот мир и может ли наступить его конец. Они могут даже задаваться вопросом, что им делать с собственным аппетитом и эмоциями.

Дети часто стесняются говорить о своих проблемах: им присущи осторожность и потребность в приватности. Эти чувства следует уважать. Вместе с тем многие из них охотно приняли бы участие в дис-

куссии, затрагивающей проблемы, перекликающиеся с их собственными. К примеру, рассмотрим случай, именуемый на языке психологии “детской ревностью”. Бывает так, что дети из одной семьи, не ладающие между собой, не в состоянии обсуждать друг с другом свои конфликты. Однако им нравится читать сказки о неуживчивых сестрах-принцессах или о братьях-принцах, борющихся между собой за большее внимание со стороны родителей. Они как бы снимают остроту проблемы, помещая ее в часть истории, начинающейся со слов “когда-то давным-давно...”. В сказочной ситуации “как будто” проблема детской ревности может быть рассмотрена более отстраненно, подобно тому, как некогда Гомер дал грекам возможность взглянуть на себя более объективно, великолепно описав войну с Троей.

Для выработки у детей стойкого интереса к чтению последний должен быть осмысленно релевантным их основным устремлениям и всему тому, что их больше всего волнует. Важно не просто научить их видеть и произносить слова, но и постигать в конкретных контекстах значения слов, фраз, предложений.

Первая задача — уметь отыскивать связи, точная фиксация которых чрезвычайно сложна. Не всегда важно то, о чем прямо говорится в предложении, важно то, что предполагается и подразумевается. К примеру, представим такую ситуацию, когда мать одного из ваших учеников говорит вам о нем: “Мне кажется, он не слишком силен по части произношения!” Каков смысл сказанного? Не намекает ли мать на то, что произношение не столь уж важно, а по другим предметам ее сын достаточно силен? Или возьмем утверждение типа: “Все идут на вечеринку!” Буквально понятая, эта фраза означает “Все идут, и я тоже”, но она может быть истолкована и как предположение, что на вечеринку приглашен каждый из участвующих в разговоре либо любой из “всех”. Не исключено также, что, сопровождаемые слезами, эти слова означают: “Если все остальные идут — почему же я не могу?!”

Нахождение смысла в письменном тексте требует чувствительности к нему, а также умения выводить либо извлекать его. Вывод — это результат обоснованного рассуждения в диапазоне от буквально данного к тому, что предполагается. Если кто-то заявляет: “Коли вы норвежец — то должны любить снег”, — из этого нужно уметь вывести заключение о том, что говорящий полагает, будто все норвежцы любят снег. Читая фразу “Только женщины исключены из членства в клубе”, вы с полным правом можете сделать заключение о допуске всех мужчин в этот клуб. Или, зная, что сегодня вторник, четырнадцатое, вы легко сделаете вывод: завтра среда, пятнадцатое.

В жизни мы практически ежеминутно делаем выводы. Переходя улицу и слыша сигнал — вывод о приближении автомобиля, видя пустой стакан со следами молока внутри — вывод о кем-то выпитом молоке. Благодаря выводам извлекаются мириады смыслов из того, что мы видим, слышим, пробуем на вкус и на ощупь, а также из того, что мы думаем.

Разумеется, чем больше подготовлены дети к операции вывода — тем больше смыслов они могут извлечь для себя из чтения. В свою очередь, понимание смыслов приносит им большее удовлетворение от процесса чтения. А чем больше удовольствия, тем чаще и охотнее они читают — для развлечения и комфорта, а вместе с этим и для понимания.

Обоснованное рассуждение как основополагающий навык

Никто достоверно не знает, как это происходит, однако интимная связь мышления с языком дает многим основания полагать, что обучение разговорной речи, обучение мышлению и обучение обоснованному рассуждению тесно переплетены между собой. Вполне возможно, что частичное объяснение механизма обучения рассуждению можно найти, наблюдая за детьми, осваивающими разговорную речь.

Достижения ребенка в освоении искусства организовывать слова в грамматические предложения — всегда поражают. Этот подвиг, совершаемый всеми детьми мира на всех возможных языках, без преувеличения можно считать одним из наиболее экстраординарных фактов, известных нам. Удивительным является не только феномен освоения слов, но их организация уже на уровне формирования устной речи в грамматически корректные структуры — и все это осуществляется младенцами. Логическое связывание мыслей друг с другом, так же, как и грамматическое — в ряду этих необыкновенных приобретений.

Детям, вероятно, свойственна диспозиция к организации мышления, к логически и грамматически правильной речи. Поэтому подобно тому, как их учат различать корректное (грамотное) и некорректное (неграмотное) использование языка — их следует учить отличать здоровое, обоснованное рассуждение от рассуждения небрежного и расплывчатого.

Тратится немало усилий на усвоение детьми разницы между хорошо и плохо написанной прозой, между точно и небрежно выполненными арифметическими задачами, и вместе с тем вряд ли вообще уделяется время на обучение отличать хорошо обоснованные рассуждения от плохо обоснованных. Это не означает, что дети не нуждаются-

ся в знании того, как следует обосновывать свои рассуждения, или у них нет способности освоить его. Отсутствие внимания к этой стороне вопроса происходит в силу нашего слабого знания логики, мешающего осознать собственные некорректности в рассуждении.

Наш тезис состоит в следующем: одна из причин встречающихся у детей трудностей со чтением коренится в том, что их не учили рассуждать. Не имея соответствующих навыков, они не могут разобраться в смысле прочитанного.

Чтение сегодня в фокусе школьного образования. Критики обвиняют школу в недостаточно хорошем обучении чтению. В ответ на критику многие школы активизируют усилия в этом направлении, нередко в ущерб другим предметам.

Излишне напоминать, как чтение, ранее считавшееся только средством, замкнулось на себе. Родителям хочется видеть детей интеллектуально развитыми людьми, а чтение считается наиболее адекватным средством для достижения цели. Вместе с тем, чем больший упор делается на чтение — тем больше пропадают из виду процессы мышления, формировать которые призвано чтение. Мы “удваиваем свои усилия, забыв о целях”.

Может показаться странным наш призыв обучать детей рассуждению для улучшения качества их чтения и наше убеждение видеть в чтении одно из средств, помогающих детям мыслить, а не некую самоцель. И обоснованное рассуждение, и чтение, подчеркиваем мы, усиливающие друг друга навыки, которым можно научить. Можно ли научить мыслить — вопрос спорный, но несомненно одно: мышления можно стимулировать и усиливать. В развитии искусства мышления огромную роль играют учебные пособия по развитию умения рассуждать.

Как же учить детей искусству рассуждения? От школьных работников можно услышать, что они давно занимаются этим и достигли неплохих результатов. В подтверждение обычно приводятся примеры специальных математических и языковых программ. Конечно, арифметика и чтение способствуют развитию мышления, но их явно недостаточно. Из того факта, что школьник складывает, вычитает, умножает, делит и залпом “глочет” комиксы (или более серьезную литературу) — еще не следует, будто он умеет ясно и обоснованно мыслить, нарабатывает навыки эффективного мышления или самостоятельно приходит к собственным суждениям. Для последнего требуется нечто иное.

В разработанной нами программе мы стремимся повысить у детей чувствительность к небрежности в мышлении и одновременно

помочь им научиться рассуждать более грамотно. Им предлагаются следующие примеры:

Мой папа прочитал в газете, что курение вызывает рак, поэтому он решил прекратить читать газеты.

Каждый раз, встречая Элинор, я спрашиваю у нее, что она думает о Джо, и при этом она явно смущается. Ребята, да она в меня влюбилась!

Мне сказали, что каждый пятый ребенок на Земле — китаец. У меня три брата и я вычислил, что следующий ребенок в нашей семье, наверное, будет восточного типа.

Или, например, мы задаем детям абсурдные вопросы вроде следующих:

Где закругляется прямая?

Почему дельфины столь глупые рыбы?

Где бывает теплее — летом или в городе?

Детям несложно научиться замечать изъяны в подобных примерах. Вместе с тем обсуждение такого рода вещей желательно проводить под руководством специалиста, умеющего отличать эффективное мышление от путаного.

Разумеется, материалы интеллектуального свойства лучше подавать в привлекательном виде и в то же время не компрометируя их сложности. Задача состоит не в том, чтобы поставить детей перед лицом двух изолированных друг от друга реальностей: структурой логической мысли, с одной стороны, и насущными, вызывающими озабоченность жизненными проблемами — с другой. Главное, чтобы они ощутили радость от мышления и увидели его благотворное и плодотворное влияние на их дела, поняли, что обоснованное рассуждение о важных для них вещах расширяет и обогащает опыт. Такого рода рассуждение вдохновляет даже тогда, когда результат — всего лишь новая формулировка известных истин, но на более глубоком уровне.

Навыки мышления и другие академические дисциплины

Экспериментальные исследования показали, что знакомство детей с философией в последовательной и строгой форме под руководством обученных педагогов способно оказать существенное воздействие на развитие всех базовых навыков. Вопрос состоит в том, сможет ли введение курса философии существенно или заметно повлиять на другие академические дисциплины в интеграции с ними?

Двумя наиболее важными предметами в программе для старших классов школы являются искусство писать сочинения и общественные дисциплины. Философия для детей может быть использована в

них для выработки умения ставить исходные вопросы, относящиеся к посылкам, лежащим в основе предмета, а также для развития критических навыков и методов исследования, существенных для успешной работы в данных областях знания.

Рассмотрим языковые предметы. Выше уже говорилось о трудностях, возникающих при обучении чтению. У многих вызывает неудовлетворение малая эффективность принятых методов обучения письму. Еще одна группа трудностей связана с падением у школьников чувства релевантности литературной традиции в тренировке базовых навыков чтения и письма. Педагоги жалуются на отсутствие у учеников адекватных мотивов к учебе, те же, со своей стороны, недовольны слишком большим вниманием, уделяемым технике чтения и письма, причем без должной соотнесенности к навыкам жизни самих школьников.

Один из способов преодоления этих трудностей — использование вместо традиционных дидактических текстов — художественных, которые легко можно отождествить с реалиями жизни учеников. Сюжет строится с расчетом, чтобы по ходу его развития персонажи оказались бы в тупике, столкнувшись с задачей написания собственных стихов или литературной прозы, а затем показывается, как с помощью дискуссии в классе и хорошо подобранных упражнений находится выход из этого тупика.

Дети неохотно делают то, чего они не понимают. Написание стихотворений или сочинений повергает иных в ужас: им непонятно задание, не ясны главные предметы обсуждения, не видится их связь с жизнью. Введение курса философии либо до систематического курса по языку и литературе, либо параллельно с ним может помочь выявить и прояснить смысл задания. В рамках философии школьники получают возможность обсудить в классе множество вопросов: критерии хорошего сочинения, различие между поэзией и прозой, взаимоотношения между опытом и значением, чувством и его выражением, отличие реальности от вымысла, объяснения от описания. Далее можно исследовать такие понятия, как приключение, воображение, внимание, ощущение, определение, коммуникация, возможность, свобода, удивление, совершенство и т.д.

Что дает ребенку дискуссия обо всех этих вещах? Сама по себе — ничего; она полезна только в рамках программы, серьезно нацеленной на помощь детям в разрешении их собственных жизненных ситуаций, нахождениях связей между этими ситуациями и литературными навыками, которыми им предлагается овладеть. Если литература и написание сочинений подносятся им как занятия, интересные для

взрослых (либо для самых одаренных и увлеченных предметом ребят), – большинство встретит их с сопротивлением и отчуждением. Чтобы этого не произошло, должно появиться желание постичь суть литературного произведения и идентифицировать его с мотивами автора.

Отсутствие противоречия между литературой и собственно мышлением также должно быть прочувствовано. Часто дети считают поэзию проявлением чужих чувств и ощущений, им еще не видится возможность сопереживания прочитанному; не понимают они и того, что в поэзии заложено размышление, к которому можно подключиться. Беглый обзор детских сочинений свидетельствует об их готовности в литературной форме выражать мысли и формулировать убеждения о действительности. Философия для детей ставит задачу поддержать эту природную склонность, обеспечивая условия для ее реализации.

Сказанное выше о литературе относится и к социальным предметам. Побуждение детей к размышлению над их собственными жизненными ситуациями и здесь выступает исходным материалом, опираясь на который строится обучение общественным наукам. Курсы по общественным дисциплинам в этом случае увязываются с социологическими и политическими аспектами реальной жизни учеников. Демократия, общество, справедливость, анархия, образование, собственность, закон, преступление, общественные идеалы, разделение труда, институты общества, традиции, ответственность, власть и свобода – все это понятия, вокруг которых можно строить дискуссию в классе. Зачастую социальные дисциплины кажутся детям перечнем данных, нескончаемым изобретением фактов с запутанными неясными взаимосвязями. Философия может дать ребенку интеллектуальный, смысловой ориентир и тем самым облегчить доступ к материалу социальных дисциплин. Она поможет разобраться в ценностях и критериях, принятых в жизни общества, на основе чего школьники будут подготовлены к взвешенному суждению об успешности или неуспешности функционирования институтов данного общества и принятых в нем практик. Это принципиально иной подход по сравнению с тем, когда детям предлагают изучать институты общества без предварительного овладения критическим аппаратом. Критические инструменты позволяют вырабатывать суждения и обеспечивают чувство перспектив в работе с колоссальным количеством материала в этой области.

Подобный подход дает возможность перекинуть мостик между институтами общества в целом и конкретными ситуациями сидящих в классе учеников; ведь обычно они не видят связи между изучаемым

предметом, повседневными делами и тем, чем занимается общество в целом. Осмысленное связывание воедино всех этих факторов — условие обретения детьми самопонимания, осознания себя социальными и политическими существами.

Взаимосвязь диалога и мышления

Многие полагают, что мышление — процесс приватный и индивидуальный и на этом основании относят его к чему-то таинственному и непостижимому. Поскольку реальность процесса скрыта, трудно прибегать к критериям, позволяющим отличать лучшее мышление от худшего. Истолкование мышления как чего-то исключительно “ментального” и “приватного” ведет к ситуации, существенно усложняющей путь к пониманию возможностей его улучшения. К примеру, рассмотрим взаимосвязь между диалогом и мышлением. Принято считать, что рефлексия порождает диалог, тогда как на деле именно диалог является источником возникновения рефлексии. Будучи вовлечены в диалог друг с другом, люди часто вынуждены размышлять, собираться с мыслями, обдумывать альтернативные варианты, внимательно слушать, тщательно следить за определениями и значениями, обращаться к тому, что раньше не приходило в голову и в целом выполнять значительный объем ментальной деятельности, которая не включилась бы, не будь данного диалога.

Разве это не верно? Вспомните, какие ситуации школьного дня более всего памятливы и стимулируют интеллект? Помещение? Лекции? Презентации? Письменные и устные контрольные работы? Или же захватывающие всех дискуссии в классе, когда каждый говорил о волнующих его, как человеческую сущность, вещах? В ходе дискуссии ее участники задумываются над тем, что они сказали и что могли бы сказать; вспоминают о сказанном другими и стремятся уяснить, почему те говорили именно так. Более того, они мысленно воспроизводят структуру и весь ход разговора в классе. Именно такое содержание вкладывается в тезис: мышление есть интернализация диалога.

Интернализуя диалог, мы воссоздаем не только услышанные нами чужие мысли, но и собственное отношение к ним. Далее, мы воспроизводим то, каким образом участники разговорного диалога делают выводы, определяют посылки и их обоснование и вступают в интеллектуально-критическое взаимодействие друг с другом. Неряшливое рассуждение в диалоге — объект атаки и критического вызова. Практика диалога способствует выработке критического отношения к сказанному другими и превращения собственной критики в саморефлексию. Тщательно обдумывая возможные реакции других на

высказанные им взгляды, человек осваивает технику критического исследования мыслительных действий и способов их выражения другими людьми.

Утверждение о том, что формирование сообщества в школьном классе имеет решающее значение в стимуляции мышления, базируется на некоторых основаниях когнитивной и социальной психологии. В работах Джорджа Герберта Мида “Сознание, самость и общество” (Mind, Self & Society) и Льва Выготского “Сознание в обществе” (Mind in Society) можно найти как философскую, так и психологическую поддержку тезиса о том, что мышление — это интернализация диалога. Выготский, например, совершенно определенно проводит различие между способностью детей решать проблему индивидуально и способностью решать ее в сотрудничестве с учителем и одноклассниками. Как и Мид, Выготский видит в формировании классного сообщества необходимое условие, стимулирующее учеников мыслить и действовать на более высоком уровне, нежели тот, который они способны проявить индивидуально.

Из сказанного не следует, что любые случаи диалога признаются сообществом исследователей ценными. Дети любят хихикать, болтать, не обращая ни на что внимания, могут вдруг заговорить хором. Даже говоря по очереди, они могут не слушать, что же хотят сказать другие, пренебрегать их мыслями. Пока они озабочены только выражением собственных мыслей, независимо от хода диалога, их еще нельзя в полной мере считать членами сообщества исследователей. Они становятся таковыми, если им удается следовать его ходу и вносить свой посильный вклад, уместный и весомый для данного диалога. Мид отмечает разницу между простым имитативным поведением и интернализацией групповых процессов. Когда ребенок приходит в детский сад, где другие дети заняты игрой — он может подражать их действиям, без реального осознания ее хода. Последнее приходит с пониманием и интернализацией правил игры, ролей всех ее участников и того значения, которое она имеет для всей группы. Почему же ребенок стремится участвовать в деятельности сообщества, имеющего правила и ограничения? Согласно Миду, дети приходят в школу с уже готовыми, ищущими реализации социальными импульсами. Ребенка не нужно обращать из варварского состояния в социальное существо — он уже социален. Вместе с тем для конструктивного проявления социальных тенденций требуется соответствующая окружающая среда. Например, обычно молчаливые в классе дети — вовсе не из тех, кто не любит поболтать, как правило, это те, кто боится, что сказанные ими слова будут оценены другими как нечто малозначашее. возникнове-

ние подлинного сообщества взаимно уважающих личностей, в котором неуверенным в себе открывается возможность и говорить, и быть выслушанными с уважением, помогает разрушить скорлупу замкнутости и включиться в общую дискуссию. Молчаливый ребенок часто мечтает о том, как было бы здорово стоять перед всем классом, обращаясь к нему с чем-то важным и вызывать всеобщее внимание.

Значение классных дискуссий как побудительного мотива академической успеваемости часто недооценивается. К примеру, учитель задает классу какую-либо тему и предлагает завтра принести письменное сочинение. Однако для того, чтобы запустить интеллектуальный мотор, часто детям нужно пройти через переходный процесс вербализации различных вариантов подхода к данной теме: проверить собственные идеи на других, включить обратную связь, преодолеть чувство неуверенности в осмысленности или адекватности своих высказываний, проверяя сказанное во взаимном опыте группы и ощутить чувство волнения, когда начинают вырисовываться выводы обсуждаемой темы. Только после этого заданная тема увлечет их. Не следует полагать, что поскольку мы, взрослые, умеем без обсуждения с кем-либо что-то написать или правильно понять прочитанное, — такого рода зрелые конечные продукты обучающего процесса являются адекватными моделями самого процесса. Диалог — одна из ступеней в длинном и тяжелом процессе накопления опыта, превращения его из сырого в зрелый конечный продукт, но при любых обстоятельствах он остается для детей ничем не заменимой фазой процесса обучения.

Учителям всегда следует помнить о мощных связях, существующих между чтением и речью, с одной стороны, письмом и речью — с другой, а также о тесной взаимосвязи между речью и актом слушания, проявляющихся в том, что если человек не вслушивается внимательно в смысл произносимого и склонен обращать внимание на менее существенные компоненты беседы — он, вероятнее всего, неправильно поймет говорящего. Те, кто учатся вслушиваться в суть дела, которую имеет в виду собеседник, и различать смыслы, фигурирующие в беседе — с большей вероятностью воспримут прочитанное как осмысленное, нежели бессмысленное.

Умение хорошо мыслить о значимых вещах

Философская дисциплина включает в себя логику, и потому она занимается введением в процесс мышления критериев совершенства, позволяющих учащимся двигаться от просто мышления к хорошему мышлению. В то же время философская традиция, берущая начало в

VI веке до н. э. всегда имела дело с определенной совокупностью понятий, представлявшихся важными для человеческой жизни или имевшими отношение к человеческому знанию; например, справедливость, истина, добро, красота, мир, самоотжественность, личностное, время, дружба, свобода, сообщество. Некоторые из перечисленных понятий и сегодня плохо определены, а многие весьма спорны. Тем не менее они представляют собой совокупные усилия философов многих поколений внести порядок и ясность в наше понимание. Без использования их в качестве регулятивных идей нам значительно труднее сделать собственный опыт осмысленным. Цивилизацию от варварства отличает способность цивилизованных людей задумываться о различиях между прекрасным и безобразным, хорошим и плохим, истиной и ложью, справедливостью и несправедливостью. Если бы люди не задумывались о значимости прекрасного — трудно объяснить, почему они столь упорствовали в своем стремлении строить красивые города и создавать прекрасные произведения искусства. Без веры в справедливость они вряд ли боролись за создание более приемлемых форм общественного устройства. Философия занимается способами, какими эти понятия регулируют понимание наших собственных свершений. Детям важно усвоить эти понятия, с тем, чтобы сделать осмысленными социальные, эстетические и этические аспекты собственной жизни.

Бытует ошибочное мнение, будто дети не интересуются философскими понятиями, не идут дальше болтовни о банальностях и не поднимаются над фактами. Взрослые видят в любознательности детей способ получения какой-то определенной информации, а вовсе не желание понять, почему все вещи именно таковы, каковы они есть.

К сожалению, философия традиционно обслуживала взрослых на том внешнем основании, что детей якобы не интересует столь абстрактный предмет или по причине трудности и техничности дисциплины. На самом деле философские вопросы не столь ограниченно привязаны к интересам взрослых и вовсе не обязательно должны формулироваться в сверттехнической манере, недоступной для детей. Одно из замечательных свойств философии заключается в том, что люди любого возраста могут размышлять над философскими проблемами и обсуждать их с пользой для себя. Детей, как и взрослых, волнуют понятия дружбы и честности, как и взрослые, они способны понять, что по этим проблемам еще не сказано последнее слово. Возможность вместе со взрослыми использовать философский потенциал — один из наиболее обнадеживающих результатов введения курса философии в школьную программу.

Философская программа, нацеленная на развитие мыслительных навыков, стимулируя у детей строго критическое мышление, одновременно будит их спекулятивное воображение. Когда дети обсуждают вопрос, почему вещи таковы, каковы они есть, ему сопутствуют попытки выявить, какими они могли бы быть. Следует избегать создания у детей впечатления, будто вещи не могут быть иными, чем они есть на самом деле. Если не побуждать детей к размышлению о том, каким был бы мир, если бы те или иные факты не существовали, — это значит упустить возможность усилить у них способность к самостоятельному, творческому, спекулятивному рассуждению.

Сегодня одной из основных проблем в практике образования является отсутствие унификации в образовательной работе с детьми. Ребенок преподносится обширный набор не связанных между собой специальных знаний. Когда в ежедневном расписании урок языка сменяется математикой, ребенок не в состоянии понять, в чем заключается связь между этими уроками, как не улавливает он связи между чередующимися уроками языка и социальных исследований или социальными предметами и физикой.

Расщепление учебного дня в целом отражает фрагментацию нашего опыта (будь то в школе или вне ее), характерную для современной жизни. Последнее обусловлено необычайным увеличением масштабов фактуального человеческого знания; поскольку образование предполагает передачу ребенку информации — специалисты вынуждены упрощать и схематизировать знание. В результате в каждой дисциплине проявляется тенденция к самоизоляции, при этом ослабевают нити, связывающие ее со всей совокупностью человеческих знаний — и в итоге она обычно дает лишь грубую схему конкретной области знания.

Поскольку в обозримом будущем тенденция к специализации скорее всего будет нарастать — необходимо искать возможности установления непрерывности различных предметов, составляющих школьную программу. Обычно эта задача решается педагогом, который, к сожалению, редко бывает подготовлен к пониманию связей между разными учебными предметами и потому нереально ожидать от него показа учащимся непрерывности знания. Вероятнее всего его не обучали выявлять формальное сходство между грамматикой, математикой и логикой или понимать методологическую непрерывность, связывающую физические и общественные науки, или видеть связи между художественно-литературными и социологическими описаниями общественной жизни. Более того, нереалистично ждать от учителя создания связной картины различных предметов, когда столь продолжительное время этого не могут сделать специалисты.

В конечном счете каждой дисциплине придется признать свои отношения с другими областями человеческого знания. Большим пробелом в программах специальных предметов является отсутствие переходов от одной дисциплины к другой: их фиксация помогла бы показать детям, что взаимосвязанность всех областей знания является фактом, а не просто благим идеалом.

Первое, с чего следует начать — снять бремя по установлению взаимосвязей с учителя и хотя бы частично переложить его на ученика. Прежде всего нужно положиться на природную детскую любознательность, естественную потребность видеть мир в целостности и склонность приставать с вопросами до тех пор, пока не будут получены удовлетворительные ответы, не заботясь о том, что вопросы выходят за рамки конкретного школьного предмета. У детей имеются мотивы и заинтересованность в получении знания в цельном и полном виде. Им, как и учителям, следует дать программу-руководство, показывающую способы выявления необходимых связей.

Возникает вопрос, каким образом философия может удовлетворить потребность и учителя, и ученика в изображении изучаемых предметов в неразрывности? Ответ представляется ясным: если основным вкладом детей в образовательный процесс является их любознательность, а спецификой философской дисциплины является проблемность — тогда философию и детей следует считать естественными союзниками. Какой другой предмет лучше объединит детей с формальной структурой человеческого знания, нежели дисциплина, традиционно занимающаяся вопросами взаимосвязи между различными интеллектуальными областями и одновременно поднимающая вечные и более глубокие вопросы понимания и интерпретации человеческого опыта?

Иными словами, философия мобилизует интеллектуальные ресурсы и гибкость человеческого мышления, позволяющие и детям, и учителям справляться с разорванностью и фрагментарностью знания в нынешних школьных программах. Ее традиционный интерес к этике, природе знания и природе реальности выходит за рамки конкретных дисциплин и в то же время коренным образом связан с их предметными областями.

Особенность философии состоит в том, что вопросы о природе человеческого знания ставятся, если можно так сказать, под прямым углом к распределению нефилософского предметного содержания. Иначе говоря, следуя принятому принципу разделения знания на академические предметы — физические науки, науки о жизни, математику, историю и т. д., детей можно подталкивать к вопросам в случае,

если их вообще стимулируют задавать вопросы, как-то: что такое колониализм? что такое гравитация? что означает деление столбиком?

Философ поднимает вопросы, имеющие метафизический, эпистемологический, эстетический или этический характер, их уникальная особенность состоит в том, что они пронизывают все предметные сферы. Вопрос о природе этического в равной степени относится к наукам, искусству, профессиональной и любой другой человеческой деятельности. Подобным образом любая предметная область содержит в себе эстетическое, эпистемологическое, метафизическое измерения. Математик может настаивать на том, что обучение начинается с простых арифметических операций, однако ученики способны озадачить учителя вопросом: что такое число? — а он из разряда самых глубоких метафизических проблем. Преподаватель истории, возможно, захочет сконцентрироваться на истории Римской империи, а дети с невинным видом могут поинтересоваться, а что такое история? Если ответа не последует, дальнейшие объяснения будут выслушаны со вполне понятным недоверием. Подобным образом обстоит дело и с вопросами типа: “что такое объяснение?”, “что такое послушание?”, “что такое добро?”. Учителю, настаивающему на накоплении фактов, следует быть готовым к дискуссии по поводу того, что же такое факт. Иными словами, каждый раз, задаваясь вопросом о фундаментальных посылах изучаемых предметов, дети поднимают метафизические вопросы. И всякий раз желая узнать, как они могут быть в чем-то уверены, поднимают эпистемологические вопросы. Интересуясь почему и на каком основании родители или учителя рекомендуют им, скажем, читать про Тома Сойера (а не Джеймса Бонда), они ставят эстетические вопросы.

Конечно, существуют противоречивые мнения по поводу ответов на вопросы: “что такое число?” или “что такое факт?” Вовсе нет ясности относительно природы истории, объяснения, сознания или человеческой индивидуальности. Философия фактически представляет собой череду нескончаемых усилий ответить на вопросы, не имеющие простого решения и требующие постоянного переименования и переформулирования. Однако факт отсутствия готовых ответов на философские вопросы, постоянно поднимаемые детьми, не оправдывает попытки образования отмахнуться от них. Вопросание свидетельствует о естественности поиска целостности и полноты и здоровом неприятии детьми искусственных категорий и барьеров к их пониманию. Если не стимулировать и не подпитывать детскую тягу к целостному представлению путем систематического ввода детей в атмосферу философского диалога, способного утолить их любознатель-

ность и прояснить взгляды, — значит принудить их принять всю сухость узкоспециализированного взгляда на знание, господствующего в настоящее время в школе, закрыть им путь к широкому, синоптическому, всеохватывающему философскому воззрению, к которому, судя по задаваемым вопросам, они стремятся.

Детские вопросы, как правило, необычайно широки и грандиозны. Курс философии для детей предлагает собственные способы работы с ними. Вопросы типа “как возник мир?”, “из чего сделано все?”, “что происходит с людьми, когда они умирают?” поднимают проблемы огромной метафизической значимости. Способность задавать такого рода вопросы указывает на жажду холистического объяснения и будет, мягко говоря, пренебрежением к ним отказ от попыток помочь развить понятия, равные по общности задаваемым вопросам — потому-то так полезна философия людям, стремящимся выработать понятия, представляющие различные стороны жизненного опыта. Педагог, признающий и уважающий в детях чувство тотальности, будет стремиться максимально развивать у них интеллектуальную гибкость и изобретательность. Дети с уважением относятся к тем, кто всерьез воспринимает их вопросы, даже отвечая вопросом на вопрос. Например, на вопрос ребенка: “Сделан ли мир из материи?” — учитель может спросить: “А что такое, по-твоему, материя?” Когда ребенок спрашивает: “С чего начался мир?”, — учитель, в свою очередь, может поинтересоваться: “Откуда ты знаешь, что у него было начало?” Таким образом, учитель, как и ученик, принимает на себя роль вопрошающего или исследователя.

Вопрос ребенка “что такое смерть?” вынуждает самому задаться вопросом: а что же такое жизнь? Если ребенку интересно узнать, что такое сознание — вслед за этим приходится задумываться о том, что такое материя. Другими словами, всякий вопрос, содержащий односторонний, ограниченный взгляд на вещи, требуя ответа более исчерпывающего, побуждает нас глубже и с разных сторон взглянуть на суть дела.

Подытоживая сказанное, заметим, что стали банальностью сожаления по поводу типичных для образования черт — фрагментарности и чрезмерной специализации. Решение этой проблемы, сегодня это очевидно, не по силам тем, кто накрепко связан с практикой специализации. С другой стороны, вряд ли реалистично сваливать на плечи не имеющих специальной подготовки учителей бремя генерализации и создания целостной картины школьной программы, поскольку они сами не обучены мыслить в обобщающих терминах. Философия в классе должна рассматриваться как противовес чрезмерной

специализации, охватившей систему образования, и нагрузка, связанная с введением этого курса, будет более чем благосклонно принята самими детьми, поскольку смыслы, которые она дает, в числе наиболее ценимых. Будущее философии в школе, очевидно, зависит от подготовленности учителей не только к пониманию философских измерений образовательных предметов, преподаваемых в течение учебного дня, но и от того, насколько они научатся подпитывать и острять (а не просто терпеть) философские искания своих учеников.

Дети нуждаются во всеохватывающем представлении и чувстве перспективы. Развивать их они могут при условии, если сам процесс образования пробуждает их воображение и дает простор интеллектуальной работе, подсказывая пути достижения интеграции различных предметов школьной программы. Таковы два основных требования к общей образовательной программе, и философия для детей в состоянии удовлетворить оба. Она дает детям столь необходимые для их ума и воображения инструменты, а также способ перехода от одной предметной области к другой, перекидывающий мостик и связывающий между собой различные дисциплины, с которыми ребенок имеет дело в течение школьного дня.

Сообщество исследователей: образование для демократии*

В этой статье я рассматриваю возникающее в учебном классе сообщество исследователей как средство образования, способствующее развитию чувства социальной коммуналности — предпосылки активного участия в жизни демократического общества. Сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения. Развивая эту тему, я постараюсь ответить на следующие вопросы: как узнать, входя в класс, складывается ли здесь именно сообщество исследователей? каков характер поведения учителей и учеников, и какие диспозиции в этом случае у них проявляются? какова теоретическая подоплека такого поведения? И, что еще важнее, каковы могут быть социальные, этические и политические последствия такого поведения?

Основной характеристикой сообщества исследователей я считаю диалог, коллективно формирующийся из всех привносимых в него разумных рассуждений членов сообщества. Я нахожу, что такого рода школьные дискуссии постепенно становятся все более и более упорядоченными, благодаря вносимым в них соответствующих *логических, эпистемологических, эстетических, этических, социальных и политических* рассуждений. Учитель управляет логическими процедурами дискуссии, но в философском отношении является лишь одним из его равноправных членов. Участники сообщества учатся *критиковать слабую аргументацию, строить сильное обоснованное рассуждение*, принимать ответственность за свой вклад в общий контекст дискуссии, следовать ходу поиска, осознавать свою зависимость от других, уважать их взгляды, а когда необходимо — вместе участвовать в процессе *самокоррекции*. И гордиться как достижениями всей группы, так и своими собственными. По ходу диалога в контексте совместного поиска они на практике овладевают искусством выработки *хороших суждений*¹.

Рассмотрим когнитивные, социальные и социально-психологические характеристики сообщества исследователей.

Здесь можно выделить несколько типов *когнитивного поведения*: приведение и встречное требование разумных оснований, установле-

* Перевод выполнен Е.В.Червиной по: Sharp A.M. The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. 1991. Vol. 9. № 2. P. 31-37.

ние точных различий и связей, построение убедительных выводов, продуцирование гипотез, обобщение, выдвигание контрпримеров, вскрытие предпосылок, использование и распознавание критериев, умение задавать хорошие вопросы, выведение следствий, признание логических ошибок, призыв к уместности, определение понятий, поиски большей проясненности, обнаружение подразумеваемого, восприятие взаимоотношений, правильное выведение суждения, установление стандартизации, применение подходящих аналогий, чувствительность к контексту, выдвигание альтернативных точек зрения, выстраивание логических выводов на удачных выступлениях и дискуссии других людей, проявление глубокой проницательности. Участники дискуссии приходят к пониманию того, что нарабатываемое таким образом знание является относительным и тесно связанным с интересами и деятельностью людей, а следовательно, открытым для ревизии. Постепенно они становятся все более терпимыми в отношении сложности и неопределенности такого знания; у них растет осознание, что подтверждение того или иного мнения коренится в человеческом действии.

Условия, в которых находится человек, зачастую именно в силу необходимости предпринять какие-то действия, требуют хотя бы временного верования в правильность того или иного способа действия. Однако это никоим образом не означает, что такое особое верование может быть провозглашено абсолютной истиной. Именно потребность в действии взывает к *хорошему практическому суждению*, и последнее в той мере будет хорошим, в какой человек обучен диалогическому искусству проводить различия и научился как можно более полно и точно судить о тех или иных ситуациях. В конечном счете эта способность судить основана на *коммунальном гражданском чувстве*², необходимом условии выработки моральных и политических суждений. Последние по своей природе интересубъективны, требуют проверки в сопоставлении с мнениями разных, вовлеченных в процесс рассуждения, людей.

Поскольку не существует критерия, свободного от тех или иных практических интересов, указывающего на наше приближение к истине, и поскольку знание с неизбежностью лингвистично и неотделимо от человеческой деятельности, следует признать, что оно всегда является продуктом практического суждения. По этим причинам приобретение и сохранение знания обязательно должно быть *активным процессом*³.

Наряду с когнитивными сообществу исследователей присущи несколько типов *социального поведения*: слушание другого, поддерж-

ка одним другого путем усиления и подтверждения его позиции, критическое исследование взглядов других, выдвигание оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. В нем проявляется определенная *забота*; и не только о соблюдении логических норм, но и о разностороннем развитии каждого из членов сообщества. Последнее предполагает установку на открытость, готовность изменить свою точку зрения и приоритеты для того, что позаботиться о других. Забота — очень существенная компонента диалога; она важна для *развития доверия*, основы ориентации в мире, ведущей человека к представлению о своем индивидуальном предназначении и возможности реализации собственного выбора. На более продвинутом этапе приходит осознание ответной восприимчивости мира к собственным мыслям и действиям. Доверие, в свою очередь, является предварительным условием развития у каждого индивида, члена сообщества, *автономности и самоуважения*. Таким образом, забота создает возможность для реализации концепции мира — игры, предполагающей создание чего-то нового и творение прекрасного, прежде не существовавшей новизны⁴. Участникам сообщества свойственна отдача себя другим, они вступают в разговор тогда, когда чувствуют, что могут принести в него что-то значимое или же когда осознают свою ответственность за направление диалога в нужную колею. Они избегают роли *примадонны* и проявляют готовность к сотрудничеству и взаимопомощи в совместном исследовании. Важно слышать и воспринимать то, что хотят сказать другие, разделяя с ними жизненную значимость⁵ и смысл сказанного. Это избавляет от необходимости всегда быть правыми. Одновременно обретается возможность и мужество изменять позицию или же сохранять ее в виде гипотезы.

Участникам такого сообщества не свойственна позиция обороняющихся, поскольку процесс совместного поиска сопряжен с радостью и взаимодовлетворением. Обсуждение идей других подразумевает открытость к зарождающейся истине, посвящение себя ей в широчайшем смысле этого слова, даже при осознании, что достигнутая в итоге, она всего лишь предположительна. Чтобы всему этому научиться учащиеся должны понимать, что сами они многого не знают, если вообще знают что-нибудь.

Сообщество исследователей характеризуется определенными *психологическими и социопсихологическими* чертами. К ним относятся: развитие самости во взаимоотношениях с другими, умение рассмат-

ривать собственное Я со стороны, обуздание эгоцентризма, постепенно нарастающая способность к самокоррекции. Поощряется воздержание от пространственных монологов, разрушающих диалог и не предполагающих хоть какую-то ответную реакцию. Искусство вести диалог с другими предполагает определенный навык интеллектуальной гибкости, самокоррекции и самосовершенствования⁶. Многие из нас, наверное, имели опыт вынесения на суд группы какой-то своей проблемы с последующим наблюдением за тем, как в результате оживленного и зачастую болезненного для нас диалога возникало понимание или предвосхищение чего-то гораздо более глубокого, чем было заявлено в исходной формулировке проблемы. Его следует оценивать не только в терминах конечного результата, но и в терминах самого этого процесса, и тех отношений, которые нарабатываются по ходу поиска.

И учителю, и учащимся желательно выработать в себе навык слушать других, тем самым поощряя собеседника смелее высказывать свои мысли. Не бояться пересматривать занимаемые позиции и, будучи открытыми к иным взглядам, слушая и понимая, следовать в процессе поиска туда, куда он сам ведет. Последний требует предоставления истине права рождаться на свет даже в случае исходного понимания, что это будет лишь нечто временное, однако способное заставить кого-то из участников дискуссии существенно реконструировать свою прежде лелеемую систему верований. В работающем сообществе исследователей у его участников происходит определенная психологическая трансформация; от первостепенного внимания к значимости самих себя и своих достоинств к фокусировке значимости группы и ее достижений.

Рефлексия по поводу собственного мышления идет одновременно с анализом и корректировкой используемых методов и процедур. Усвоение методологии самокоррекции в сообществе делает его членов критически мыслящими людьми, т.е. индивидами, открытыми для самосовершенствования, восприимчивыми к контексту и сознательно пользующимися критериями в выработке практических суждений⁷.

Таким образом, отношения индивида и сообщества взаимозависимы. Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальной неповторимости каждого индивида. Тем не менее каждый участник принимает на себя дисциплинарное обязательство, привнося вклад в дискуссию, образовываться с вкладами других. Оно предполагает признание взаимозависимости и отрешение от позиции “всезнайства”. Сообщество не заработает, пока его члены не приспособятся к принятым в нем процедурам — логическим и социальным.

Сомнение по поводу какого-либо принципа требует адаптации других таким образом, чтобы дискуссия имела продолжение. Приспособляемость проявляется в постепенно возрастающей приверженности к основным принципам и практикам, организующим все сообщество: терпимости, последовательности, ясности, интеллектуальной открытости, самокорректности, сознательному пользованию критериями, восприимчивости к контексту, уважению всех участников дискуссии как потенциальных источников более глубокого понимания. Дурашливость и шутовство допустимы в случае стимуляции совместного исследования. Если же они неконструктивны, группа должна сама положить этому конец и исключить их. Зачастую это делается молча, а не в ответ на какую-то выходку, блокирующую диалог или отражающуюся на ходе исследования⁸.

Функционирующее сообщество исследователей представляет собой не просто группу индивидов, а именно сообщество, где обмен индивидуальными мнениями — источник продолжения поиска. Особая взаимосвязь участников дает им возможность полностью разделять живость и смысл общего диалога⁹. Разговор центрируется не на самовыражении, а, скорее, на ходах дискуссии, вызывающих отклик партнеров. Все вынуждены принимать на себя риск коммуникации. Отдельному человеку рисковать гораздо легче, если в сообществе в достаточной мере утвердились доверие и взаимная забота. Временами это требует мужества. Обнародование индивидуального мнения делает его предметом сомнения, и не исключает его пересмотра. Для пересмотра требуется время, в течение которого человек будет чувствовать себя сконфуженным, незащищенным, а возможно даже, и напуганным. Мне приходилось наблюдать застенчивых учеников, которые набирались смелости вербально выразить свое мнение, а группа встречала его гробовым молчанием. Тем не менее многим из них удалось преодолеть застенчивость, благодаря настойчивым попыткам внести свой вклад в продолжающийся поиск. Участники сообщества обычно воздерживаются от догматического выражения своих взглядов. При внимательном наблюдении можно заметить, что личные убеждения в большей степени связаны с основными чертами характера, тоже постоянно пребывающего в становлении, нежели с какими-то познавательными претензиями.

Для работы сообщества исследователей важно уметь слышать и откликаться на *смысл* диалога. У смысла два источника: (1) желание присутствующих участвовать в данном исследовании и (2) предмет дискуссии, представленной в свете унаследованной нами определенной интеллектуальной традиции. Существенные слагаемые осмыслен-

ного диалога — стремление распознать вопрос, скрывающийся за другим вопросом, увидеть страх за бравадой, незащищенность — за претенциозностью, храбрость — за робостью. Всматриваться в лица говорящих или хранящих молчание и интерпретировать как сказанное, так и невысказанное. Одни молчат из-за опасения за свою точку зрения, другие стесняются, третьи — боятся, что их выступление вызовет возражения: скованность — признак того, что что-то явно не в порядке.

Разрушение сообщества наступает в случае подавления личностной индивидуальности. Например, когда один человек, используя ранее сложившиеся отношения, эксплуатирует другого в каких-то целях, отличных от целей поиска смысла и взаимопонимания, развития каждого члена сообщества. Совместные поиски истины могут блокироваться, если кто-то позволяет себе увлекаться монологом, или предвосхищать намерения других, прежде чем у тех появится хоть какой-то шанс высказаться; или когда кто-либо увлечен собственными фантазиями в то время, как собеседники излагают свои точки зрения; или когда он позволяет себе высказываться за других, оправдываясь тем, что те неуверенны в себе или напуганы. Любая форма блокирования другого разрушает доверие — основу диалогического исследования.

Одна из целей, которую должны преследовать участники подобного диалога — привнесение в *форму* сообщества исследователей *жизненной энергии*. Без нее эта форма пуста и бессмысленна. Бесполезно задавать вопросы человеку, активно не вовлеченному в поиск понимания. Конечно, живое напряжение в группе может породить конфликт, однако это конфликт особого рода. К примеру, хорошо натянутые скрипичные струны можно использовать для создания восхитительной музыки. Когда среди участников диалога складывается творческое напряжение и намечается конфликт между живыми взаимоотношениями и формой сообщества исследователей, группа потенциально готова для открытого спора, развития, а каждый ее член получает импульс к самотрансформации. Поскольку всякое напряжение болезненно, мы стараемся от него избавиться любой ценой и зачастую скатываемся от диалога к совместной разработке темы. Однако по большому счету целью сообщества исследователей является сохранение напряжения между живой энергией его участников и формой, благодаря чему происходит вовлечение членов сообщества в более глубокие и более значимые взаимоотношения. Энергия напряжения тормозит и расковывает, освобождая от самодовольства и ложных убеждений, совершенствуя способности к вдумчивому пониманию¹⁰.

Иначе говоря диалогичное мышление сообщества исследователей предполагает готовность быть потревоженным и спровоцированным идеями других людей, подразумевает работу по активной реконструкции используемых критериев, понимание, когерентность и последовательность и плюс ко всему – восприимчивость к каждой конкретной ситуации.

Как было сказано выше, индивиды в сообществе исследователей учатся считать свои мнения пробными. Природа человеческого знания и его подтверждения, а именно необходимость для подтверждения той или иной точки зрения искать ей опору в какой-то другой точке зрения, в свою очередь детерминированной языком, ставит задачу отыскания соответствия между нашими представлениями и их отношением к миру. Я имею в виду здесь мир, не зависимый от языка, человеческого восприятия и понимания. Нам не доступно знание мира-каков-он-есть-в-реальности, поскольку мы никогда не сможем отделить себя от языка, деятельности определенных групп и сообществ человеческих существ. Знание всегда и с неизбежностью условно, открыто для ревизии и является делом практического суждения. Его невозможно добыть, наведя некое идеальное зеркало на мир как таковой, пассивно созерцая, что же в нем на самом деле есть, безотносительно к практическим интересам – социальным и личностным. Оно – историческая, лингвистическая и социальная деятельность и, будучи таковым, всегда открыто для самокоррекции, как только появляются и принимаются в расчет новые данные или свидетельства. Невозможно найти для знания¹¹ некий конечный и предельный фундамент. В наших руках только разум, как некий регулятивный идеал, причем формы разумного рассуждения в контексте вопрошания, диалога, praxis всегда открыты для пересмотра.

Можно сказать, что сообщество исследователей предоставляет своим членам возможность участвовать в процессе коммуникации, интеллектуальных маневрах, границы которых то сужаются, то расширяются, позволяя тем самым зародиться смыслам и возникать пониманию, самостоятельно судить о которых в конечном счете научается каждый участник данного диалога. Будучи активно вовлеченным в диалог, учащийся обнаруживает, что его субъективный опыт, принятый без рассуждения, не позволяет постичь даже какую-то переходящую истину. Что он лишь начальная точка исследования, а не конечный результат. По ходу исследования смыслы, фигурирующие в субъективном опыте, начинают представляться слишком узкими и жалкими в сравнении с теми, которые могут возникнуть в совместно предпринимаемом исследовании.

И последнее замечание. Оно касается моральных и политических соображений, которые следует учитывать при рассмотрении природы сообщества исследователей. Если считать целью образования не только усвоение набора знаний, но также вооружение детей навыками и установками, необходимыми для создания нового знания и принятия лучших практических суждений, тогда следует признать обычный школьный метод “сообщения” знаний ограниченным. Если предположить далее, что к задачам образования относится сотворение новых личностей — ответственных, цельных, наделенных моральным сознанием, способных принимать мудрые решения о правильном и неправильном, прекрасном и уродливом, допустимом и недопустимом, тогда (исходя из правильности предыдущих рассуждений) диалог оказывается незаменимым инструментом образования. Соответственно сообщество исследователей — средством и целью, самоудовлетворяющими и самоценными стимулами для возникновения обозначенных качеств, существенных для морально развитой личности.

Работа в сообществе исследователей требует от человека упорства, храбрости, личной преданности группе в ходе ее становления и развития и другие сократические добродетели. Она направляет человека на путь бытия-в-мире, ведущего к интересубъективному по своей природе пониманию и самопознанию. Конечный продукт такой работы тоже интересубъективен. Объединяя людей, мы не просто умножаем их интеллекты, опыт и перспективы. Скорее мы нацеливаемся на производство практического знания *взамен* мнений, перспектив, совместных опытов и сомнений относительно тех или иных дорогих нашему сердцу верований. Обратите внимание, этот процесс очень не похож на процесс выработки аргументации. Скорее он напоминает оркестр, в котором каждый инструмент играет важную роль в создании музыкальной гармонии. Оркестров может быть много и соответственно много будет произведений, сыгранных вдохновенно и красиво. Идеал сообщества исследователей, включающего в себя все человечество, конечно, вряд ли реален¹². Тем не менее не исключена правоподобность идеи множества сообществ с подлинно исследовательским духом, в которых участвуют все люди (а не только белые, западные) и открытые коммуникации с различными группами человеческих существ¹³.

Таким образом, сообщество исследователей конституирует праixis (практику) — рефлексивное коммунальное действие — способ воздействия на мир. Это — средство личной и моральной трансформации, которое неминуемо ведет к сдвигу в значениях и ценностях, вли-

яющих на повседневные суждения и действия людей. С течением времени члены сообщества претерпевают определенные существенные изменения, и это является одной из наиболее впечатляющих характеристик подлинного сообщества исследователей. Приходит момент, когда они в состоянии сказать о себе: “Я обнаружил, что больше не хвастаюсь взглядами, которые, как мне кажется, ведут к вредным последствиям”. — “Я всегда полагал, что думаю именно таким образом, но только теперь я могу объяснить, почему”. — “Мне больше нет нужды притворяться в своих чувствах и мыслях”. — “У меня изменился взгляд на многие вещи”. — “Я начал понимать, какие формы поведения делают более осмысленной мою повседневную жизнь”. — “Я изменил свое мнение о важном и неважном”. — “Сказанное другими может изменить ход моих мыслей”.

Такие признания свидетельствуют о медленном прогрессивном отходе от субъективизма, интеллектуальной и социальной изоляции, от отношения к миру как к чуждому и малопонятному местопребыванию. И повороте к раскрытию для себя смысла участия в сообществе исследователей, дающего человеку возможность жить в этом мире активно, разумно, ответственно, а не ограничиваясь простым принятием его таким, каков он есть, не избегая и не игнорируя его. Само участие в подобном сообществе становится смыслообнаруживающей деятельностью. Его членам открываются моральные векторы жизненных ориентаций и обнаруживаются моральные доблести, достойные подражания. И обретается привычка выносить точные, осмысленные и адекватные ситуации моральные суждения. Благодаря особому диалогическому общению на полную мощь включается процесс самопознания и сотворения самих себя в соответствии с должным.

И последнее. Причастность сообществу исследователей носит *политический* характер, даже когда она имеет место на уровне начальной школы. Суть ее — приверженность свободе, открытому спору, плюрализму, самоуправлению и демократии. Практический разум, рефлексивное исследование и практическое суждение, осмысленные в коммунальной политической *praxis*, предполагают, что люди, овладевшие такой практикой, продолжают коммунальный диалог и применят навыки его ведения в большом мире. В той мере, в какой индивиды приобрели опыт ведения диалога с другими на равных, опыт соучастия и публичного рассмотрения-исследования они в состоянии играть активную роль в формировании демократического общества. Совместные опыт и понимание, интересубъективная практика, чувство близости и солидарности, сопутствуемые невидимыми, но влиятельными эмоциональными связями, объединяющими людей в

сообщество — предпосылки коммунального рефлексивного действия в политической сфере¹⁴.

В ответ на вопрос: “Как можно содействовать возникновению чувства коммунальной сопричастности, диалогу, исследованию, взаимопризнанию и взаимоуважению, являющихся предпосылками нормально функционирующего политического сообщества?” мы предлагаем следующее: превратить классы образовательной системы в сообщества исследователей. Начинать нужно с детского сада и затем распространять эту практику на весь период получения образования. Только на этом пути можно получить социально и когнитивно подготовленное поколение для участия в общественном диалоге, предполагающем и утверждение, и вопрошание, а такой диалог представляется жизненно необходимым для существования демократии, сохранения нашей планеты как общего дома и выживания всех обитающих на ней живых существ. Именно сегодня, когда угроза ядерного уничтожения и экологической катастрофы реальны, чрезвычайно актуальны старания с уровня начальной школы и по всей системе образования создавать и лелеять сообщества исследователей, чтобы этот образовательный опыт обеспечил следующему поколению не только выживание, но и обустройство жизни на более разумной и справедливой основе. Такая трансформация всей системы образования выводит нас за пределы умственных аргументов и теорий в сферу конкретных действий, нацеленных на изменение этого мира к лучшему.

-
- ¹ *Arendt H. Crisis in Culture: It's Social and Political Significance // Between Past and Future. N.Y., 1961. P 197-226.* Арендт идет дальше, утверждая, что “способность судить является специфически политической способностью в том же смысле, о котором говорил Кант, а именно способностью видеть вещи не только со своей собственной точки зрения, но и с учетом взглядов всех тех, кто может потенциально присутствовать в данной ситуации; более того, именно учет этих чужих суждений есть наиболее фундаментальная способность человека как существа политического, поскольку позволяет ему ориентироваться в публичной сфере, в общем мире”. См. также: *Bernstein R. Judging the Actor and the Spectator // Proceedings of History, Ethics, Politics: A Conference based on the work of Hannah Arendt /Ed. Boyers R. N.Y., 1982.* См. также: *Denery M. The Privileged of Ourselves: Hannah Arendt // Ibid. P. 245-274; Arendt H. The Life of the Mind. N.Y., 1978. Vol. I-II.*
- ² Речь идет о том же самом коммунальном гражданском чувстве, которое Джон Дьюи называл *вкусом*. См.: *Dewey J. The Quest For Certainty. N.Y., 1929. P. 262.* Развитие этой идеи см.: *Dewey J. Art as Experience.* В работе “Quest For Certainty” Дьюи говорит: «Слово “вкус” может ассоциироваться в первую очередь с произвольностью, столь характерной для оценочных суждений. Но если использовать это слово в смысле оценивающего понимания, и культивируемого, и деятельно-

стного, можно сказать, что формирование этого самого “вкуса” оказывается важнейшим делом везде, где бы не заходила речь о ценностях, и независимо от того, какие ценности при этом имеются в виду – интеллектуальные, эстетические или моральные. Что касается непосредственных суждений, которые мы называем тактом или иногда именуем интуицией, то и они не исключают рефлексивного исследования, являясь фундированными продуктами огромного мыслительного опыта. Хороший вкус является одним из результатов и существенным вознаграждением постоянной тренировки мышления. Несмотря на расхожую фразу “о вкусах не спорят”, именно вкус заслуживает серьезнейшего оспаривания, конечно же, если под “спором” иметь в виду осмысленное обсуждение, предполагающее рефлексивное исследование. Вкус, если использовать это слово в его наиболее полном смысле, является конечным продуктом опыта, вбирающего в себя все, что касается интеллектуальной оценки реальной ценности наших предпочтений и удовольствий. Никогда человек не раскрывается так полно, нежелая когда он судит о том, что приятно и желательно. Такие суждения являются единственной альтернативой господству основанного на импульсивности верования, случайности, слепоты, привычки и заикленности на себе. Формирование развитого и эффективного действующего хорошего суждения или вкуса в отношении эстетически прекрасного, интеллектуально приемлемого и морально оправданного является важнейшей задачей, поставленной перед человеческими существами их же собственным опытом».

³ *Rorty R. Consequences of Pragmatism. Minneapolis, 1982. P. XII-XXXIX.*

⁴ Здесь я опираюсь на работу М.Велоска из Мексики, у которой в подготовительных материалах, представленных на соискание степени магистра гуманитарных наук в области преподавания философии детям (1988-1989гг.), есть многочисленные комментарии, касающиеся проблемы заботы в сообщении исследователей. О философском анализе категории “бытие как забота” см.: *Haidegger M. Being and Time. N.Y., 1962. P. 235-241.* Психологическая значимость заботы в воспитании доверия, автономности и самоуважения рассматривается в книгах: *Erikson E. Childhood and Society* и *Erikson E. Insight and Responsibility.*

⁵ *Buber M. Between Man and Man. N.Y., 1947.* В этом томе имеются два эссе на тему “Воспитание характера”. В них говорится о роли диалога в образовании.

⁶ *Buber M. I and Thou. N.Y., 1970. Part 1.*

⁷ Это положение взято из: *Lipman M. Critical Thinking: What can be? // Educational Leadership. 1988. Sept.,* где он дает следующее определение критического мышления: “Это мышление самокорректирующееся, восприимчивое к контексту и опирающееся на критерии, способствующие выработке суждений”.

⁸ *Heinegg J. The Individual and the Community of Inquiry – материалы, представленные на соискание степени магистра гуманитарных наук по специальности преподавание философии детям в Монтклерский Государственный Колледж (1988).*

⁹ Бубер говорит: “Настоящее существует только постольку, поскольку существует настоящность, столкновение с ней и отношение. Только благодаря тому, что Ты становится присутствующим, само настоящее приобретает бытийность” (*Buber M. I and Thou. P. 63.*)

¹⁰ Сошлюсь на Р.Рида, указавшего мне на то, что Джон Дьюи в работе “Мое педагогическое credo” говорит о жизненности неформального образования. Можно утверждать, что удачный диалог в классе моделируется на основе увиденного и

услышанного в неформальной обстановке, в разговорах, касающихся различных жизненных проблем и реальных интересов их участников. Обычно такие обсуждения фокусируются на каких-то значимых конкретных вопросах, относительно которых участники разговора отстаивают свою правоту. Но в неформальной обстановке никому не придет в голову осудить другого, если он замолчит, так как разговор ему больше не интересен. В классе ребенку так себя вести не позволено. Как только он теряет интерес (при условии, что он у него вообще был), для него возникает опасность того, что его осудят за роль наблюдателя. Точка зрения Дьюи здесь сводится к следующему: активное участие и вовлеченность в обсуждение, по-видимому, сопряжены с живостью, а простое наблюдение соседствует с бесплодностью.

- ¹¹ См.: *Rorty R. Philosophy and the Mirror of Nature*. Minneapolis, 1982. Ch. VIII. Отрицая существование предельного философского основания знаний, я, в частности, опираюсь на концепцию Рорти. Аргумент в пользу разума как регулятивного идеала см.: *Putnam H. Why Reason can't be Naturalized // Synthese*. 1982. Vol. 52. P. 1-23, где приводятся доводы против безоговорочного релятивизма, а также работы: *MacIntyre A. Relativism, Power and Philosophy*. The Presidential Address delivered before the 81st Annual Eastern Division Meeting of the American Philosophical Association // *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*. Newark (Delaware), 1985. P. 5-22 и его послесловие ко второму изданию *After Virtue*. Notre Dame (Indiana), 1984. P. 265-272. Также см. новую работу Макинтайра, развивающую эту же аргументацию (*Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame Press, 1988. P. 1-11; 370-388). См. также: *Rorty R. The Contingency of Language // London Review of Books*. 1986. April 17. P. 3 и *Williams B. Ethics and the Limits of Philosophy*. Cambridge, 1985. См. также: *Bernstein R. Beyond Objectivism and Relativism*. Philadelphia. 1983. В более ранней статье (*What is a Community of Inquiry?* // *J. of Moral Education*, 1987. Vol. 16. № 1. P. 37-45) я обосновывала точку зрения, согласно которой сообщество исследователей вовсе не обречено на релятивизм и бесконечную самокоррекцию; в нем может быть достигнут определенный прогресс, и что понятия истины и ее оправдания не сводятся к принятой в какой-либо традиции концептуальной схеме. Рорти полагает, что единственное, чем мы располагаем, — это диалог как таковой, некий бесконечный разговор внутри философской традиции. Он и некоторые другие авторы утверждают, что диалог, устанавливающий локальные сообщества, уже достаточен для того, чтобы сделать мир более разумным. С ними не согласны философы Патнэм, Хабермас и Макинтайр. Патнэм считает, что уже тот факт, что мы можем говорить о своих различных концепциях именно как о различных концепциях рациональности заставляет нас постулировать истину. А тот факт, что мы можем согласиться, что некоторые философы прошлого серьезно заблуждались, сам по себе предполагает, что разум может служить в качестве регулятивного идеала. См.: *Putnam H. Reason, Truth and History*. P. 163-216 и *Goodman N. The Trouble with Truth // Ways of Worldmaking*. Indianapolis, 1985. Ch. 2.

В данной статье я утверждаю, что диалогичное мышление и говорение требуют смелости, позволяя возникать истине даже тогда, когда она заставляет кого-то пересматривать свои прежде лелеемые мнения. Я использую слово “истина” в смысле “подтвержденное утверждение” (*warranted assertion*), взяв термин у Дьюи. Сильнее всего идея о необходимости подобной смелости прозвучала у Ал.Ма-

китайра (см. его президентское послание АРА 1984): “Единственное, что действительно высвобождает рациональность, — это осознание, возможное только внутри определенного типа традиции, того, что рациональность требует от нас *готовности* принять, и даже приветствовать, возможное поражение в будущем тех форм теории и практики, в которых до последнего времени внутри нашей традиции и воплощалась сама эта рациональность. Поражение от рук иной, еще невиданной традиции мысли и практики; те же типы рациональности, которые мы получаем в наследство, очень редко предполагают готовность к принятию такой позиции”.

Именно эту установку на “готовность” культивирует в маленьком ребенке сообщество исследователей.

- ¹² “На этой стадии наиболее значимым является создание локальных сообществ, внутри которых цивилизованность и интеллектуальная и моральная жизнь могут поддерживаться и сохраняться” (*MacIntyre A. After Virtue*. P. 244).
- ¹³ См. работы Гадамера и Хабермаса о коммуникации и потребности в сообществе. В частности, автобиографический набросок (*Gadamer H. Philosophische Lehrjahre*. Frankfurt am Main, 1977) и работы *Habermas U. Dialectics of Rationalization: An Interview // Telos*. 1981. Vol. 49. № 7; *A Replay to my critics // Habermas: Critical Debates /Ed. by J.B.Thompson, D.Held*. Cambridge (Mass.), 1982. P. 263-269; *Communication and the Evolution of Society*. А также см.: *Gadamer H. Truth and Method*. N. Y., 1975. P. 306-310, 278-289. По проблеме практического суждения см.: *Problems of Historical Consciousness // Interpretive Social Science: a Reader / Ed. by P.Rabinow, W.M.Sullivan*. Berkeley (CA), 1979. P. 120-130.
- Здесь я также имею в виду манускрипт “Community of Inquiry”, представленный М.Марер на соискание степени магистра гуманитарных наук по специальности “Философия для детей” в Монтклерский Государственный Университет (1989 г.). В ней Марер показывает пирсовские основания понятия “сообщество исследователей”, а также важную роль идей Хабермаса для теоретического обоснования роли этого понятия в философии для детей.
- ¹⁴ См.: *Bernstein R. Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia, 1983. P. 171-231. В этом разделе Бернштейн обсуждает *Praxis* и практическое рассуждение, представленные в работах Рорти, Гадамера, Хабермаса и Х. Арендт.

Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия*

1. Образование, а не внушение стереотипов

В этой статье я не собираюсь превозносить доблести миролюбия и порицать порочность насилия. Поступать таким образом — значит попасть в ловушку, в которой оказались весьма многие попытки обучения миролюбию против насилия. Конечно, образ мира привлекательнее, насилие — отталкивает. Тем не менее, когда дело доходит до обучения, относящегося к этим ценностям, недостаточно просто культивировать непосредственные эмоциональные реакции или бесконечно твердить, как хорош мир и как дурно насилие. Вместо этого нам нужно помочь детям *понять и одновременно практиковать* то, что заключено в уменьшении насилия и развитии миролюбия. Научить их думать об этих вещах самостоятельно, а не просто вызывать у них готовую реакцию в ответ на соответствующий стимул.

Это предполагает две вещи: первое — учащиеся должны значительно больше, чем это сейчас принято, рассуждать о значении таких понятий как мир, свобода, равноправие, взаимодействие, демократия, личностное, порядок и справедливость, даже если результатом будут глубокие расхождения относительно значений этих понятий. Второе — им следует гораздо больше практиковаться в овладении процедурами рационального размышления, выявлении стереотипов и предрассудков и в смягчении конфликтов.

Эти два требования преследуют одну и ту же цель: превратить обычный класс в *сообщество исследователей*, в котором ученики могут высказывать и обсуждать идеи, прояснять понятия, развивать гипотезы, оценивать возможные последствия и в целом заниматься совместным и разумным рассуждением, получая в то же время удовольствие от интеллектуального общения и взаимозависимости. Напоминая во многом суд присяжных, эти классные сообщества развивают навыки исследования, рассуждения, формирования понятий, что дает им возможность отсекал второстепенные проблемы — чтобы дискуссия была управляемой и результативной, — при всем том, что решение крупных вопросов маловероятно.

* Перевод выполнен З.А.Заритовской, Н.С.Юлиной.

Если люди когда-либо научатся в их обычной жизни пользоваться более совершенными методами разрешения конфликтов, это скорее всего произойдет в результате совместной постановки вопросов, совместного рассуждения, совместной выработки суждений. Подобно тому, как мы признаем возможную ценность спора и аргумента в некоторых контекстах, например, в суде, следует признать, что учащиеся могут обрести значительно больше, усваивая фундаментальные навыки в процессе критического и творческого мышления, вовлекаясь в исследовательский диалог и научаясь принимать во внимание разные стороны в каждом вопросе. Более того, точно также, как мы признаем ценность ассигнований на исследования или помощь, которую нам оказывают книги и библиотеки, необходимо признать, что совместная деятельность во имя мира по своей сути — дело социальное и коммунальное. Она развивает умение анализировать в совокупности непосредственные факты и причины, развивает навыки выработки компромиссов и достижения консенсуса относительно таких вещей, которые могут решаться с его помощью.

Ученики могут получить существенную практику, обмениваясь своими мыслями и приходя к согласию, если только первоначально они сталкиваются с проблемами, имеющими к ним непосредственное отношение и в самом деле являющихся нерешенными. Именно здесь философия как дисциплина, соответственно реконструированная для того, чтобы быть доступной даже самым маленьким школьникам, может оказаться чрезвычайно полезной. Философия дает людям идеи для размышления — идеи, которые никогда не истощаются, поскольку веками остаются предметом спора. Точно также, как хорошие друзья лелеют дружбу, а сильные сообщества ценят само сообщество, миролюбивые общества признают ценность самого понимания смысла мира и соблюдения необходимых условий для его поддержания. Те же из них, которые не предпринимаяют достаточно усилий в этом направлении, вряд ли имеют мир или наслаждаются его состоянием.

Проповеди и лекции, осуждающие насилие и превозносящие мир, чаще всего представляют собой упражнения в стереотипном мышлении. В них обычно подразумевается, что слушатели безоговорочно должны выступать *за мир* и *против* насилия, не вдаваясь в рассуждения о контексте или обстоятельствах, не задаваясь вопросом, было ли насилие, о котором идет речь, оправданным или неоправданным.

Результат такого рода лекций — одномерное моральное мышление, питающее стереотипы. “Она пассивна; она должна быть хоро-

шей”. “Она смиренна и тиха; она должна быть добродетельной”. “Он — смущен; он не может нарушать права других людей”. Иными словами, нас учат отдавать словесную дань стереотипам, на практике же снисходительно относятся к действиям, которые представляют явно неоправданные выводы и оценки. Не удивительно поэтому, что изнасилование часто снисходительно относят к мужской прерогативе, а плохое обращение с детьми столь же снисходительно оценивается как прерогатива родителей. Протесты жертв не просто отвергаются — их не слышат. Спустя какое-то время жертвы насилия, понимая безнадежность своих попыток, прекращают протестовать, а их неудача в своей защите принимается за верный признак того, что они простили или что они заслуживают то отношение, которое они получили.

Образование с целью уменьшения насилия и образование для миротворчества — две разные стороны одной и той же монеты. Только монета в целом обретает свою силу, а не та или другая ее сторона.

Всем нам знаком факт, когда люди, занимающиеся обучением с целью уменьшения насилия, часто рисуют картины насилия и затем порицают их, т.е. применяют малоэффективную и плохо работающую стратегию, поскольку их аудитория живо реагирует на изображение насилия и игнорирует порицание. То же самое нередко случается и с защитой мира, рисующей состояние мира в таких скучных красках, что вызывает у людей желание избегать ее как чуму. Вероятно именно это происходит с культурами в романских тимпанах или в готических соборах, куда верующие приходят скорее для наслаждения живыми картинами пыток в аду, нежели картинами успокаивающей безмятежности рая.

В силу неодолимого любопытства, которое сегодня у людей вызывает насилие, для средств массовой информации не составляет труда играть на этой слабости и еще большее ее провоцировать. Книги, кино, телевидение и газеты современного мира обыгрывают все возможные аспекты любого случая насилия, прекрасно зная, что все это — продается. Насилие ассоциируется с самым интенсивным опытом, с возбуждением вроде того, которое переживают наркоманы, поскольку наркотики дают ощущение “полета”. Насилие — в высшей степени рыночный товар.

Пассивный потребитель телевидения получает удовольствие от лицезрения картин насилия, он обретает некую опытную плоть, которую он может оценивать. В силу того, что это — замещающий опыт, в нем нет ничего от той ответственности, которая присуща происходящему в реальной жизни, и в то же время в нем сохраняется многое, что в ней возбуждает.

О чем свидетельствует одержимость людей в их интересе к насилию? С одной стороны, она наводит на мысль, что это — иллюзорный выход для людей, влекущих в реальности предельно скучное существование и тоскующих по иной — насыщенной разнообразием, значительно более интенсивной и полной радостями жизни. С другой стороны, она указывает на то, что предаваться фантазиям о насилии как способе высвобождения их собственной подавленной горечи и обиды вероятнее всего склонны люди, чувствующие, что их силы отчуждены, надежды преданы, а энергия растрачена.

Люди жаждут найти смысл прежде всего в своей собственной жизни, но когда здесь его не обнаруживают, они усиленно стремятся создать его. Однако их благонамеренные попытки часто идут по кругу, поскольку они не обладают способностью различать псевдовозбуждение, возникающее в результате пленения себя образцами насилия от возбуждений, которые дает богатая смыслами, разнообразная по качеству, насыщенная конструктивными человеческими отношениями реальная жизнь.

Именно такими — и весьма часто — мы бываем: не способными различать фальшивое золото от подлинного. Обучение, о котором пойдет речь, должно помочь людям избежать вопиющих ошибок такого рода.

2. Каким критериям мы можем апеллировать?

Этот предваряющий вопрос очень важен для обучения с целью уменьшения насилия и развития миролюбия.

— Мы можем обращаться к примерам из нашего собственного опыта и пытаться показать, что он позволяет нам компетентно судить об этой проблеме.

— Можем апеллировать к собственному опыту ребенка.

— Можем пытаться убедить ребенка с помощью аргумента и риторики.

— Можем использовать разум — и ребенка и свой собственный.

— Можем задействовать все вместе взятое. Рассмотрим эти критерии.

а. *Мы можем обращаться к нашему собственному опыту.* Согласен. Будучи взрослыми, мы вправе заявлять, что наш опыт убеждает похвально оценивать состояние мира и порицать насилие. При этом исходным допущением будет вера в способность учиться на нашем опыте. Однако реально ли предположение, что наш опыт — адекватная замена опыта ребенка? И является ли помимо всего прочего целью образования использование только *нашего* опыта с тем, чтобы

взгляды детей в конечном счете совпали со взглядами взрослых? Не важнее ли, чтобы дети формировали свои собственные суждения, нежели просто копировали наши?

Конечно, говоря о “нашем опыте”, мы, взрослые, имеем в виду не только лично мой или ваш опыт, а воплощенный в истории опыт человечества. Однако входит ли в наши намерения, извлекая определенные уроки из истории, получить вывод, что в ходе долгого ее развития насилие чаще достигало свои цели, нежели ненасилие? Действительно ли история человеческого прошлого дает ясные моральные стандарты для оценки будущего человека? Если мы склонны думать таким образом, самое лучшее тогда — читать “Мысли о временах войны и смерти” Фрейда, где говорится, что люди испытывают духовный подъем в военное время: их жизни внезапно становятся осмысленными и они могут получать наслаждение от страданий их врагов. Нет, в запутанном клубке истории мало найдется такого, что можно было бы посчитать недвусмысленным или непротиворечивым. Сантаяна со свойственным ему красноречием сказал, что забывающие прошлое обречены повторять его, ибо он, как и всякий другой человек, понимал, что в некотором смысле происходящее с нами в настоящем всегда будет похоже на происходившее в прошлом, а в другом смысле — наши опыты беспрецедентны и новы. История может быть полезна для ребенка только тогда, когда он способен рассуждать корректно и выносить здравые суждения.

Сказанное верно и по отношению к использованию ребенком опыта взрослого. Если ребенок не в состоянии мыслить критически, по желанию в его сознание можно внедрить наши наиболее жестокие понятия. Поэтому детей следует учить не только мыслить лучше, они должны быть обучены мыслить самостоятельно.

б. Мы можем апеллировать к собственному опыту ребенка. У отдельного ребенка, конечно, опыт еще мал, хотя дети, вероятно, качественно восполняют то, в чем они проигрывают количественно. Кроме того, приобретенный ребенком опыт, вероятно, более специфичен, чем нам это представляется. Но даже если он такой же, как и у взрослого, не исключено, что мы уже забыли очень многое из нашего детства и поэтому вряд ли знаем, к чему же апеллировать в детском опыте.

Картина выглядит иной, когда мы принимаем в расчет опыты детей, проявляющиеся в условиях сообщества исследователей. Здесь дети, обращаясь к опытам для подкрепления мнений друг друга, действуют совместно и даже могут воссоединять отрывочные наблюдения в цельную картину. Совершенно определено, что нам не следует оставлять без внимания критерий собственного опыта ребенка.

в. *Мы можем пытаться убедить ребенка с помощью аргумента и риторики.* Конечно, мы вольны это делать. Но нужно ли? Использование аргумента вещь разумная, однако только в пределах, позволяющих ребенку сформулировать контраргумент. И еще. Точка зрения взрослого, поданная в форме аргумента, задает модель ответа, представляющегося родителю разумным. Маленькие дети могут конструировать маленькие аргументы – минимальные аргументы вроде вывода, подтвержденного причинным основанием. Если же мы попытаемся применить более сильные логические средства – энтитему или цепь силлогизмов – ребенок поймет свое поражение и заигнорирует обиду.

К такому же результату приводят риторические стратегемы. Обращение к иронии и сарказму вообще – то контрпродуктивно, поскольку дети редко владеют тем же самым оружием. К тому же, когда единственная наша цель – убеждение, и для ее достижения мы не останавливаемся перед применением любых риторических средств – мы уже вне сферы образования. Мы приближаемся к манипуляции: заставляем детей делать то, что мы хотим от них, и в то же время внушая, что это их собственное желание. А не является ли манипуляция и некоторой формой насилия по отношению к сознанию ребенка?

Вывод таков: использование аргумента в общении с детьми, способными ответить на таком же уровне, можно признать разумным, однако это не единственная альтернатива, открытая для нас.

г. *Мы можем использовать разум – наш собственный и ребенка.* Альтернативная форма разумности состоит в том, чтобы вовлечь ребенка в дискуссию, в которой быстро обнажаются расхождения во мнениях относительно фактов или ценностей и возникает возможность превратить их в предмет тщательного рассмотрения и рефлексии. Иными словами, мы можем вовлечь ребенка в диалог, у партнеров которого нет ясного представления, во что выльется поиск, вместе с тем они стремятся следовать ему, куда бы он ни завел.

д. *Задействовать все вместе взятое.* Для сообщества исследователей характерно: использование совокупного опыта, в котором каждый готов и склонен учиться друг у друга; приверженность разумности, т.е. рациональности, контролируемой критическим и творческим аргументом. Допускаются и попытки убеждения, в случае контекста с явным преобладанием взаимодоверия, а сами попытки предпринимаются с благими намерениями.

В сообществе исследователей ученики и учителя выступают соисследователями, коллективно рассуждающими о тех или иных вопросах. Такой диалог – форма совместного рационального рассужде-

ния. Его интенция — не подменять науку рациональным рассуждением, а дополнять научное исследование. Информация, извлекаемая из науки — ее теорий, фактов, процедур, — не является здесь предметом дискуссии. Рациональное рассуждение помогает нам в другом: а) *расширить* знание с помощью логического вывода; б) *защитить* знание, используя основания и аргументы; в) *координировать* знание средствами критического анализа.

Заостряя внимание на слове “исследование” в словосочетании “сообщество исследователей”, мы подчеркиваем исследовательскую роль такого рода сообществ. Последняя реализуется в обсуждении понятий, эмпирических свидетельств, области применимости, оснований, определений и множества другого, имеющего либо прямое, либо косвенное отношение к экспериментальному аспекту научного исследования. Диалог в сообществе исследователей нацелен на практические результаты — достижение соглашений, получение определений, решений или выводов. Все это — *суждения* (judgements).

Акцентируя слово “сообщество” в “сообществе исследователей”, мы подчеркиваем социальные, аффективные и творческие его аспекты. *Социальные*, поскольку члены сообщества осознают их взаимозависимость и в то же время признают за каждым право на особую точку зрения и видение; *аффективные* — поскольку они проявляют заботу друг о друге и о процедурах исследования; и *творческие*, поскольку такие сообщества стимулируют их участников мыслить самостоятельно, независимо, с воображением и оригинально.

3. *Насилие и доказательное оправдание*

Я не собираюсь обсуждать вопрос, существует ли оправданное насилие в том смысле, в каком Майкл Уолтзер в книге “*Справедливые войны*” исследует возможность оправдания войны при определенных обстоятельствах. Нет у меня и намерения рассматривать различные аспекты насилия с показом одних как не-моральных, а других, например, как жестокое применение насилия, как необходимо аморальных. Все это — вне задач данной статьи, хотя порою мне трудно удержаться от обращения к таким вопросам.

Волнует меня то, что образование с целью уменьшения насилия и развития миролюбия, по-видимому, идет по пути других бесконечных инициатив, таких как просвещение относительно наркотиков, СПИДа, сексуального беспокойства, проблем окружающей среды. Дело в том, что все эти устремления образования внедрить в широкую публику определенную систему ценностей не критически пользуются педагогической техникой, даже в школах признанной устарев-

шей и отвергнутой. Я имею в виду метод использования “лекций авторитетов”. Он предполагает, что публика примет эти ценности уже на том основании, что они рекомендованы экспертами. Метод довольно хорошо работает с легковерными, но плохо — в аудитории скептиков. Скептики знают, что всякая заинтересованная группа имеет своих, оплачиваемых и неоплачиваемых, экспертов, и не склонны выражать доверие любым утверждениям, принятым только в силу авторитета того, кто утверждает.

Другой метод добиться одобрения у публики — обращение к ценностным терминам и ценностным понятиям, которые кажутся априорно установленными. В этом случае людей фактически учить нечему, поскольку они уже знают, если они вообще овладели языком, что в определенных словах одобрение уже включено в само их значение, а другие слова и понятия несут социальное неодобрение.

Послушаем, что говорит Дэвид Юм. “Вполне очевидно, что писатели всех времен и наций соревнуются в одобрении справедливости, гуманности, великодушия, благоразумия и в поношении противоположных качеств... Некоторая часть кажущейся гармонии в морали может быть объяснена самой природой языка. Слово *добродетель* с его эквивалентом в любом языке включает похвалу, а слово *порок* — порицание; и никто без явного и грубого нарушения приличий не сможет приписать нечто нечистивое термину, который в общем мнении понимается в хорошем смысле, или выказывать поддержку, в то время как идиома требует неодобрения”¹.

Может показаться, что моральному образованию достаточно только разбудить у учащихся бдительность к терминологии пороков и добродетелей и встроенные в них смыслы одобрения и неодобрения автоматически научат различать правое и ложное. В этом нет ничего удивительного: великодушие всегда право, а жестокость — ложна. В любой конкретной культуре овладение речью и мышлением на принятом в ней языке достаточно для обучения детей и пришлых людей способу, каким благое и правое рассматривается в данной культуре.

Этот принятый подход к этике имеет то достоинство, что убеждает учащихся в важности принимать во внимание скрытые похвалу или порицание, встроенные в используемые нами термины. В то же время он вводит нас в очень вредное заблуждение, толкая к мысли об излишестве этического исследования. Если жестокость всегда есть зло, нам остаются только эмпирические и логические понятия. Заметьте, что Юм не сводит все моральное образование к предоставлению детям возможности овладеть встроенными в слова ценностями. Но его

предостережение полезно: слова убаюкивают нас “очевидной гармонией” в моральных делах, и детей нужно научить осознанно относиться к тому, что они принимают за само собой разумеющееся проблемы. Приняв за посылку, что всякая жестокость есть зло, достаточно только убедиться, действительно ли конкретный акт был актом жестокости и из него можно дедуцировать вывод, что он был злом. Данный принятый подход претендует на решение проблемы этики при помощи ограничения ее формулирования меньших посылок.

Одна из задач, стоящая перед этическим исследованием — это относится не только к проблемам силы и насилия, а и ко всем другим, — состоит в том, чтобы тщательно расследовать, что именно обычно принимается за само собой разумеющееся в моральном рассуждении. При тщательном этическом исследовании могут возникнуть такие, например, вопросы:

Может ли человек быть жестоким и тем не менее добрым?

Существуют ли обстоятельства, при которых быть великодушным — неправильно?

Можем ли мы любить кого-то, кто нам не нравится?

Можем ли мы ревновать человека, которого мы любим?

Бывает ли правда порой неуместной?

Являются ли справедливость и свобода в принципе несовместимыми?

Все ли пороки — результат самообмана?

Может ли иметь место насилие там, где отсутствует правда?

Могут ли существовать права там, где нет средств их защиты?

Возможно ли быть одновременно насильником и великодушным?

Заметьте, что вопросы такого рода акцентируют внимание на совместимости, последовательности и контексте. Так, даже если справедливость всегда и везде — благо, не исключена возможность, что другие блага, скажем, свобода, могут ограничивать ее применимость. Последовательность часто бывает целью концептуального анализа, например, когда нам нужно прояснить понятия, выводы, значения и т.д. И, конечно, даже понятия, чаще всего принимаемые на веру, могут быть сопряжены с трудностями в специфических контекстах, — в актах оплошности, при причинении боли и страдания, в юридических спорах.

Недостаточно подчеркивать, что причина нефиксированности и нестабильности ценностных понятий кроется в том, что само наше понимание не является фиксированным и стабильным. Мы еще весьма далеки от знания того, что означает, скажем, свобода, если вообще когда-либо сможем достичь полное знание о такого рода вещах, сказанное верно и по отношению к другим моральным понятиям². Вряд

ли можно быть уверенными, например, что понятия мир и насилие в будущем сохраняют те же самые значения, что и в XIX и XX веках. И все же достаточно очевидно, что чем больше будет прилагаться усилий по укреплению мира и уменьшению насилия, тем лучше будет понимание этих понятий.

Хочу еще раз повторить, обучение, ориентированное на концепцию ценностей как чего-то внутреннего или унаследованного и сводящее роль учителя к раскрытию учащимся этих внутренних смыслов ценностей, обречено на серьезную неудачу. Ценности настолько хороши, насколько хороши оправдывающие их доказательства. Можно соглашаться с тем, что мир прекрасен и возвышен, а насилие — отвратительно и безобразно, однако эти определения слабы и неубедительны, если они не встроены в механизм доказательства оправдания. Прошли времена, когда ученикам достаточно было сообщить, что, скажем, то, что мужество есть благо — самоочевидно, не вовлекая их в трудную концептуальную работу по различению мужества от иногда похожего на него глупого упрямства или приводить причины, могущие оправдать его в данном конкретном случае.

Могут возразить, что в этом случае упускаются из виду соображения, относящиеся к характеру человека и его диспозиции. Мне представляется, что это не так. Первое, что можно сказать по этому поводу — встроенность морального характера человека представляет собой результат повторяющегося наложения, слой за слоем, оправдавших себя моральных действий, происходивших в самых различных обстоятельствах. Личность, по своему характеру предрасположенная к разумности, — это человек, в раннем возрасте осознавший важность связывания фактов с оправдывающими их мотивами и который ожидает увидеть и в будущем такую же связь в поведении другого человека. Второе, что хотелось бы отметить, — мы серьезно недооцениваем роль интеллектуальных доблестей в становлении морального характера. Уважение к другим точкам зрения, терпимость к инакомыслящим людям, преданность рациональности, интеллектуальное творчество в выдвижении новых гипотез — эти и многие другие качества составляют необходимую часть морального характера любого человека³. И третье, существуют способы формирования характера человека и развития моральных диспозиций, не опирающиеся на авторитет, внушение или другие методы сомнительной ценности. Я имею в виду воздействие, оказываемое на формирование характера человека участия в сообществе исследователей. К этому я обращусь несколько позднее.

Сейчас же я повторю тезис первой части статьи, а именно, что нельзя заниматься обучением по уменьшению насилия и миротворчеству без обращения к лингвистическому, логическому и концептуальному анализу с тем, чтобы научить учащихся критически мыслить о языке, о рассуждении и об информационном структурировании, которые обычно включены в эти образовательные инициативы. Когда какой-либо ученик в классе заявляет, что другой применил насилие, открывается возможность для разумного диалога не о самом акте насилия, а о контексте, в котором он имел место и о мотивах, которые могли бы быть приведены за или против него.

Могут возразить, что в этом случае одна система самоочевидных ценностей подменяется другой; на место мужества-трусости, патриотизма-непатриотизма, великодушия-злостности ставятся умеренность, сдержанность и разумность вне зависимости от их доказательного оправдания. Однако это не так. Умеренность, сдержанность и разумность не в меньшей мере постоянно открыты для предметного этического анализа, нежели мужество, благородство и благожелательность. Такого рода и аналогичные им доблести особенно интересны тем, что могут относиться также и к *процедурам* этического исследования. Обоснование необходимости акцентировать внимание на последовательности, скрупулезности, рассудительности, тактичности исходит из того факта, что исследование опирается именно на такого рода ценности. Без них оно не может быть эффективным.

В свою очередь, результатом этического исследования является сильное этическое суждение; последнее оказывает влияние на сокращение насилия, уменьшение предрассудков и смягчение иных предсудительных действий и отношений. Вопрос поэтому состоит в том, каким образом ввести этическое исследование в школьный класс, с тем, чтобы учащиеся занимались не столько формулированием суждений по поводу прошлых актов насилия, сколько имеющими *превентивный* характер рассуждениями относительно будущих актов такого рода. В классной комнате, где проходят этические исследования, не желательна давящая атмосфера судебных помещений; в ней должно быть свободное пространство для неспешного шаг за шагом продвижения дискуссии, не понуждающее к незрелым решениям и без необходимости вообще к свершению их.

4. Усиление суждения с помощью когнитивной работы

Общеизвестно, что суждение можно усилить, если часто его употреблять. Вместе с тем это мало о чем говорит, поскольку очень важно в каких условиях выполняются эти упражнения. Суждения делаются

при решении кроссвордов, при отгадывании загадок, при разбирании кулинарных рецептов, однако такого рода задачи достаточно тривиальны, их решение вызывает только чувство удовлетворения своим умом. Конечно, сказать, что в этом случае не требуется большой сообразительности для ответа на вопрос, когда он уже известен человеку, задающему его, было бы неверно. Вопросы бывают из области какого-либо специального знания и тогда нужно обладать недюжинными способностями, чтобы ответить на большинство из них, даже если ответы уже известны.

Тем не менее, целая пропасть пролегает между ситуацией, когда ребенку задают вопрос, ответ на который известен, и ситуацией, когда он поставлен перед вопросом, ответа на который нет или он очень противоречив. Если у человека, задающего вопрос, ответ уже имеется, ребенок обычно начинает с того, что пытается угадать, что же имеет в виду вопрошающий: он понимает, что не следует изобретать колесо, когда его спросили лишь о транспортном средстве. Иное дело, если вопрос существенный и у вопрошающего нет ответа. Дискуссия, которая завяжется вокруг него в классе, скорее всего потребует, чтобы каждый участник мыслил все более и более обоснованно. Нужно будет рассмотреть обстоятельства, при которых насилие должно быть запрещено, когда следует проявить терпимость и мириться с ним, а при каких обстоятельствах тебя будут приветствовать цветами и почестями. Будет поощряться проведение различий, использование дифференцированного подхода к одинаковому на первый взгляд поведению (это особенно важно в случае предполагаемого сексуального насилия). Особое внимание будет уделено применению к рассматриваемым случаям существующих юридических законов.

Усиление суждения, являющееся необходимой предпосылкой миротворчества или уменьшения насилия, трудно достичь без вовлечения учащихся в серьезную когнитивную *работу*. В физике под работой понимается преодоление сопротивления. Аналогичный смысл или, во всяком случае, один из смыслов, она имеет и в познании. Только преодолевать нужно не трение и силу тяжести, а предрассудки, самообман, сталкивающиеся эмоции, алогичность, ошибочность в рассуждении, нежелание идти на компромисс с посредничеством или третейским суждением, неуважение к чужому мнению. Такого рода мощное сопротивление надлежит преодолевать с помощью терпеливого, кропотливого исследования, по сути дела — когнитивной работы.

Обычно препятствия на пути когнитивной работы бывают скорее латентными, нежели явно выраженными. Мы даже не осознаем, что в процессе обучения большей рассудительности отбрасываем ка-

кие-то предрассудки или интеллектуальные пороки, блокирующие наше движение. Устранение этих препятствий или сглаживание их до такой степени, чтобы можно было обойти — долгий и тяжкий труд, поскольку невозможно раз и навсегда от них избавиться.

И все же, точно также как нам не следует непосредственно обращаться к понятию *мира* для вовлечения в обучение миротворчеству, нам не следует непосредственно обращаться к нашим предрассудкам и суевериям, чтобы выработать в себе более разумные способы мышления. Во всяком случае, на первых шагах когнитивной работы не обязательно ставить целью переделать себя, даже если рано или поздно это произойдет. Как писал Эдвин Мур:

*Когда-нибудь искали долго вы
Иль ищете сейчас в той медленно темнеющей дали,
желая уловить взгляд месяца, недели, и ту добычу странную,
которую так трудно осознать — себя;
сам собиратель собран, и ищущий — сам найден,
и покупатель — все бы сам купил, — он куплен как подарок —
и, восседая на длани царственной, когда охота кончена, —
он хочет дома отдыхать и мысленно бродить*⁴.

На ранних стадиях достаточно, чтобы вопрос без ответа запустил мощные искания, способные преодолеть сопротивления без осознания того, что они вообще существуют. Например, дайте учащемуся или группе учащихся задание сравнить схожие вещи, легко принимаемые одну за другую. Следующий этап работы — выявить различия, артикулировать их, т.е. проделать то, что Джосайя Ройс называет процессом интерпретации⁵. Возьмите две полоски бумаги и соедините концы одной так, чтобы получилось кольцо. Прodelайте то же самое с другой, но сначала переверните ее. Во втором случае у вас получится лента Мебиуса. Теперь попросите учеников определить различия, они начнут артикулировать свои наблюдения, например, что первая полоска имеет две стороны, а вторая только одну, что у первой два края, у второй только один. Как мы видим, проведение различий требует внимательного наблюдения и нахождения особых несхожеств, но они в свою очередь, дают критерии для различий, годных и для других случаев. Нет нужды говорить, что сама такая деятельность дает представление детям и как устанавливаются различия, и как некоторые из них возникают. Прodelав такого рода когнитивную работу, т.е. сделав сравнения и на этой основе выявив различия, дети узнают, что это такое, и их суждения, таким образом, в какой-то мере будут усилены. И немало учеников будет поражено тайной ленты Мебиуса, сотворенную ими самими.

5. Обучение ценностям и значениям в условиях сообщества исследователей

Многие из нас, иногда на тяжком опыте, убеждались, что мир не только желателен, но и достижим. И до рефлексии или исследования мы *можем* принять это утверждение, но в результате них мы *действительно* убеждаемся в нем. Более того, нам бы хотелось, чтобы ученики разделили наши убеждения не потому, что они наши, а потому, что мы исходим из того, что для учеников будет благом принять их за свои собственные. Поэтому мы поддаемся сильному искушению обратить молодых людей в свою веру и с трудом сдерживаем себя, повторяя, что проповедовать — еще не значит обучать.

Если заниматься обучением в сфере ценностей, наставление — не лучший метод. В такого рода деле, когда мы уже определили, что является ценным, желательно, чтобы ученики пришли к таким же выводам, пройдя путь их собственных рассуждений. А это можно сделать, как я считаю, только при использовании механизма сообщества исследователей.

Порою путают исследовательское сообщество с совместным обучением (cooperative study), смешение такого рода — ошибочно. Основное различие состоит в том, что совместное обучение делает ставку на не-конкурирующее обсуждение, в то время как сообщество исследователей предполагает вовлеченный, основанный на сотрудничестве поиск. Целью последнего является продвижение в изучении проблемной ситуации и заинтересованность в получении результата. Результатами могут быть преодоление разногласия, суждение, или суждение, вылившееся в поведение, однако в любом случае это нечто большее, чем просто процесс.

В обучении ценностям когнитивная работа требует принимать во внимание следующее:

- а) какая именно ценность (в данном случае насилие или мир) выступает *идеальным типом*, требующим концептуального анализа;
- б) *феноменологию* рассматриваемой ценности;
- в) конкретные *условия* или *силы*, заинтересованные в установлении или приближении данной ценности в качестве идеала;
- г) *отношение* между идеалом и силами, заинтересованными в его реализации;
- д) *образовательную среду*, в которой происходит не только изучение вышеизложенных факторов, но и осуществление тех желаемых ценностей, которые мы исследуем.

Рассмотрим подробнее эти пять задач, стоящих перед сообществом исследователей:

а) Один из способов начать занятия по *обучению миру или сокращению насилия* — попросить участников прочесть текст, в котором вымышленное сообщество исследователей предпринимает попытки определить ключевые термины “мир” и “насилие”. Вы увидите, что реальное сообщество в классе поддается влиянию этой вымышленной группы и, осознанно или неосознанно, будет следовать ей и стремиться подражать. Необязательно, чтобы задача № 1 была решена перед тем, как перейти к задаче № 2 и т.д. работу по всем пунктам можно вести одновременно.

Тем не менее ученикам все же полезно выяснить, что следует понимать под терминами “мир” и “насилие”. Поэтому первая задача по своей сути дефиниционная и имеет дело с выяснением значений.

б) Для того, чтобы значения обрели плоть, понятную для сообщества, имеет смысл вовлечь его в повествовательные или дескриптивные проекты, помогающие снабдить феноменологией исследуемых позитивных или негативных ценностей. Гоббс делает нечто подобное: он ярко описывает состояние природы как состояние войны, в которой человеческая жизнь “отвратительна, брутальна и коротка”; он считает, что не может быть промежуточного состояния, которое мы сейчас назвали бы “холодной войной”, и безапелляционно делает вывод, что “всякое иное время — это мир”. Сам мир редко описывается. Однако смысл его у Гоббса достаточно ясен: мир — это время торговли и промышленности, время беспрепятственной коммуникации, время процветания искусства и науки, время, когда люди свободно путешествуют и не боятся своих соседей.

в) В-третьих, сообщество должно определить возможные *средства*, необходимые для достижения искомым ценностей или успешного избегания негативных ценностей. Так, в демократии часто усматривают гарант мира, а в политическом авторитаризме — залог насилия, подобно тому как богатая протеином пища считается здоровой, а ее недостаток чреват заболеваниями.

г) Затем нужно рассмотреть отношение средства-цели. Ясно, что отношение средства-цели между авторитаризмом и насилием можно считать *репрессией*, а отношение между богатой протеином пищей и здоровьем называется *питанием*. Но, очевидно, что существует много других вещей, могущих выполнять роль средств и имеющих причинную связь с насилием, не будучи при этом авторитаризмом. Плохое обращение с ребенком, например, обычно приводится в качестве причины антисоциального поведения детей, подвергающихся такому обращению, которое затем переходит в антисоциальное поведение подростков и взрослых. Оскорбленные дети превращаются в оскорб-

ляющих взрослых. Нередко оказывается, что взрослые люди, дурно относящиеся к другим, в детстве сами страдали от плохого отношения к себе. Короче говоря, четвертая задача заключается в выявлении причинных связей или этиологий, являющихся источником процветания позитивных ценностей в одних случаях и негативных — в других.

д) И, наконец, в-пятых, следует принимать во внимание образовательную среду, внешнее окружение, необходимое для усиления миротворчества, сдерживания насилия — и в диспозиции, и в действии.

Существуют два основных источника насилия. Один из них — бездумная импульсивность индивидов. Другой — внутренняя или внешняя агрессивность социальных институтов. Эти источники зачастую переплетены уже в ранних признаках фрустрации. На процедуры разрядки конфликта и на предотвращение конфликта даже там, где эти процедуры знакомы вовлеченным сторонам, не хватает терпения. Между тем, кампания борьбы за мир может быть выиграна только путем учреждения здоровых процедур разрешения конфликта.

В заключение, возвращаясь к тезису, высказанному в начале статьи, я повторю, что в школьных условиях сообщество исследователей является средством сокращения насилия и укрепления мира. Как уже говорилось, ценностям мира и ненасилию нельзя учить — это будет неэффективно. Их нужно практиковать, воплощать, жить с ними. Вместе с тем полагать, что для достижения мира достаточно просто учиться практиковать его, не совсем верно. Мир — это цель, и наша задача на деле учиться средствам достижения этой цели. Было бы искажением называть такую практику миротворчеством (*peace-making*). Для достижения успеха необходимо, чтобы сам процесс вызывал у учащих интерес, хотя в то же время цель его — достижение мирных социальных взаимоотношений.

Итак, сообщество исследователей как процесс в действительности имеет два аспекта. Один — *средства-цель*, где мир — конечная цель. Другой — *средства-следствия*, когда процесс как бы сам себя вознаграждает и вместе с тем возникает как следствие и как “выход из штопора”. При отсутствии этого второго аспекта, первый, как правило, слаб и неэффективен.

Сообщество исследователей — целостная социальная организация, создающая у ее членов позитивное чувство принадлежности. Находясь внутри него, участники в состоянии реализовать ту разумность, которую редко можно практиковать вне его — в суеде и беспокойстве жизни. Только здесь они обретают способность оценивать свои возросшие силы, следствием чего является повышение их самооценки.

В таком обществе ценится вклад каждого, а не только самых умных и быстро реагирующих. Учась внимательно слушать друг друга, члены его одновременно учатся взаимному уважению. По мере понимания своей зависимости от процедур исследования, принятых в обществе, они с большей чуткостью относятся к ним и защищают их. Здесь каждый участник может объяснить другому, что имеет в виду третий, или стать посредником между ними. Он волен выдвигать гипотезы или принимать и разрабатывать гипотезы других; обладает возможностью высказывать утверждения, предлагать контраргументы или контрутверждения; он свободен излагать свои доводы или факты, вопрошать, выражать удивление, рисовать идеалы, поднимать вопрос о порядке приоритетов.

Реальному существующему сообществу исследователей присущ поиск примера в каком-либо идеале или вымышленном сообществе исследователей. Более того, каждый его участник старается подражать другим членам сообщества. Если я вижу, что вы подвергаете сомнению что-то, считавшееся до сих пор само собой разумеющимся, я тоже осмеливаюсь ставить под вопрос какие-то принятые посылки. Заметив, что строгость, присущая вашим рассуждениям, проистекает из знакомства с элементарными логическими принципами, например, запретом на самопротиворечивость, я, для того, чтобы мои рассуждения тоже были строгими, захочу научиться таким вещам.

Сообщество исследователей принимает проблематичность мира всерьез. Оно осознает, что человеческие институты несовершенны, человеческий опыт часто неполон, а знание ограничено. Поэтому оно признает необходимость как спекулятивных рассуждений, так и анализа. Его участники понимают, что прямолинейные решения редко выполнимы, часто мы вынуждены идти на компромиссы, не подрывающие наши принципы. Короче говоря, оно принимает на себя роль суждения, сочетающего критические и творческие моменты, для нахождения решения проблем там, где правила и предшествующий опыт не дают адекватного ориентира.

Практика диалога-рассуждения в условиях совместного поиска знакомит учащихся с альтернативами насилью. Она помогает им увидеть, что миролюбивое общество не может быть пассивным, поскольку диалог не заканчивается с достижением мира. Наоборот, продолжение диалога — лучший способ поддержания однажды достигнутого спокойствия.

Итак, обучение миру может иметь место в каждом классе, независимо от того, является ли состояние мира формальным предметом обучения. Дух фаллибилизма, которым проникнуто сообщество ис-

следователей, — это своего рода приглашение ко всем участникам выявить свои собственные ошибки и ошибки других для нахождения путей их исправления. Этот дух помогает разрушить враждебность, заключенные в абсолютизме и фанатизме, и тем самым свести на нет насилие, к которому она нередко приводит. Решимость встретиться с трудностями этой проблематики и заниматься ею на основе разумности — это совсем иной подход, отличающийся от того застывшего упорства, с которым утверждается, что образование означает приобретение знания — авторитарного и абсолютного. Если сегодня в классе возобладает дух рассуждения, то завтра, когда ученики повзрослеют и у них появятся свои дети, он будет преобладать и в их доме. Со временем и другие институты будут изменены подобным же образом, однако все должно начинаться со школы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Adams M.J.* Thinking Skills Curricula: Their Promise and Progress // *Educational Psychologist*. 1989. 24 (1). P. 25-77.
2. *Axelrod R.* The Evolution of Cooperation. N.Y., 1984.
3. *Barber B.* Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Berkeley, 1984.
4. *Carpenter S.* A Repertoire of Peacemaking Skills. Fairfax, VA: Consortium on Peace Research, Education and Development, 1977.
5. *Dialogue.* A Teaching Guide to Nuclear Issues. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 1982.
6. *Fogg R.W.* Dealing with Conflict: A Repertoire of Creative, Peaceful Approaches // *J. of Conflict Resolution*. 1985. 29. P. 330-358.
7. *Lipman M.* Philosophy Goes to School. Philadelphia, 1988.
8. *Lipman M.* Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair, NJ: IAPS, 1985.
9. *Lipman M.* Lisa. Upper Montclair, NJ: IAPS, 1983.
10. *Lipman M., Sharp A.M.* Philosophy in the Classroom. Ed. 2. Philadelphia, 1980.
11. *Lipman M., Sharp A.M.* (Eds.). Growing Up With Philosophy. Philadelphia, 1978.
12. *McGinnis J.* (Ed.). Educating for Peace and Justice. 7th ed. Vol. I. 1985. St. Louis, MO: The Institute for Peace and Justice.
13. *Nussbaum M.* The Fragility of Goodness. Cambridge, 1986.
14. *Raiffa H.* The Art and Science of Negotiation. Cambridge, 1987.
15. *Reardon B.A.* Comprehensive Peace Education. N.Y., 1988.
16. *Reardon B.A.* Educating for Global Responsibility. N.Y., 1988.
17. *Resnick L.* Education and Learning to Think. Washington, 1987.
18. *Ulich R.* Education and the Idea of Mankind. N.Y., 1964.

¹ Юм Д. Образец вкуса. С. 2.

² Интересное обсуждение этой точки зрения можно найти у Стюарта Хэмпшайра в статье “В защиту радикализма” (*Dissent*, Spring, 1956. P. 170-176). Согласно Хэмпшайру, свобода должна определяться таким образом, чтобы допускалось постоянное расширение ее смысла.

- ³ Следует признать, что Юм проявляет чуткость к значимости интеллектуальных доблестей, когда он пишет: “Следует ли нам настаивать на различии между *интеллектуальными* и *моральными* способностями и утверждать, что только последние являются реальными и подлинными, поскольку только они ведут к действию, если мы обнаруживаем, что многие из тех качеств, обычно именуемых интеллектуальными доблестями, такие как предусмотрительность, проницательность, умение проводить различие, благоразумие оказывают существенное влияние и на поведение... Кто осмелится сказать, разве только с иронией, что некто был человеком великой доблести, но отъявленным болваном?” (См.: Юм Д. Некоторые словесные диспуты // Исследование о принципах морали. Добавление IV).
- ⁴ Muir E. Question: Collected Poems. Oxford, 1965.
- ⁵ Royce J. The Problem of Christianity. Chicago, 1968. P. 302.

О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана

(комментарий)

О том, что рассматриваемая в статье тема “Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия” в высшей степени актуальна для российского образования, вряд ли стоит много говорить. Моральное равнодушие и правовое невежество, социальный нигилизм и бессмысленная агрессивность, вандализм и жестокость, к сожалению, стали повседневными реалиями нашей жизни. В печати все чаще мелькает термин “криминализация несовершеннолетних”. Сообщают об угрожающих темпах роста детской и подростковой преступности (в 1993 г. ее рост по России составил более 13%, в то время как общее число преступлений увеличилось на 1,4%; каждое десятое преступление в Москве совершается подростками — см.: “Куранты”, 22 апреля 1994 г. С. 9). Можно констатировать, что наше общество застигнуто врасплох этим грозным явлением, семья, школа, церковь, детские организации оказались перед ним бессильными.

Конечно, опасная тенденция к усилению насилия среди молодежи свойственна далеко не одной России и не только странам, переживающим период резких социальных и ценностных сдвигов. Она присуща и вполне благополучным обществам. Однако там она давно стала объектом пристального внимания социальных работников, политиков, которые в своих долгосрочных стратегиях опираются на солидный пласт исследований, проведенных социологами, психологами, психиатрами, педагогами, философами.

В 1993 г. группа психологов из Гарвардского университета провела исследования, на основе которых сделала следующие выводы: формам поведения, сопряженными с насилием, дети научаются, а коли это так, значит, их в принципе можно научить и альтернативным формам поведения. Одна из важнейших рекомендаций состоит в том, что начинать учить ненасилию следует в самом раннем возрасте, в особенности в период от 4 до 8 лет, т.е. до того, как агрессивность приобретет характер стойкой привычки и закрепится в стереотипах поведения. Среди практических средств главным и наиболее эффективным исследователи считают введение в школьное образование особых программ, нацеленных на усвоение детьми навыков мирного

поведения, умения справляться с эмоциями, вести переговоры, разрешать конфликты и т.д.

На Западе сейчас довольно много таких программ. Построенные на различном понимании природы ребенка, насилия, миролюбия, морали, они довольно существенно различаются между собой. Российскому учителю, да и теоретику педагогики не так легко в них разобраться и выбрать наиболее сильную. Ученые Института философии РАН, в течение двух лет проводившие апробацию курса “Философия для детей”, созданного под руководством М.Липмана, дали весьма высокую оценку его теоретическому и педагогическому содержанию, в том числе методике морально-правового воспитания и рекомендовали его для российских школ.

Публикуемая статья Липмана ценна тем, что развиваемые в ней идеи опираются на цельную и технологически проработанную концепцию философского образования в школе, а также на многолетнюю практику работы по программе “Философия для детей” в странах с различными национальными культурами. Эта программа создана философом, но в ней нет привычных для нас глобалистско-метафизических рассуждений о природе человека, морали, насилии, войне, мире и т.п. Не касается она и современных споров психологов об агрессии (сейчас насчитывается 250 определений агрессии, вникать в них – нецелесообразно, Липман берет только один ее вид – сопряженный с насилием и принимает тезис, что человеку свойственна диспозиция к насилию). Смысл этой программы – философско-педагогический: обоснование рефлексивно-деятельностных или исследовательских методов трансляции ценностного знания и обучения миролюбию. Оптимальный контекст такой трансляции – систематическое философское обучение детей в школе, развивающее у детей навыки разумного мышления и поведения. Деятельностный подход Липман противопоставляет традиционному – проповедническому, морализаторскому (апелляция к учениям великих личностей, к моральным авторитетам, к традициям и т.п.). Липман считает, что и в прошлом он годился только для легковверных; в настоящее же время, время скептиков, он стал малоэффективным.

Выше мы уже говорили о главных принципах технологии обучения философии Липмана. К сказанному в ней хотелось бы добавить следующее. Теоретико-педагогическая и философская концепция Липмана исходит из двух посылок: во-первых, веры в разумность человека, во-вторых, убеждения, что образование, если оно станет рефлексивно-исследовательским (пока оно не является таковым) – наиболее действенный институт общества, способ-

ный существенно уменьшить неразумие, насилие и саморазрушительность человека.

Выше мы уже говорили о главных принципах технологии обучения философии. В теоретической работе “Мышление в образовании” (1991) Липман так определил цель рефлексивного образования: “Научение молодых людей навыкам разумности с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями”*. В этом определении акцент сделан на развитии навыков разумного мышления и поведения, а не на накоплении знания (информации), как это присуще традиционной парадигме образования. Конечно, традиционное школьное образование тоже тренирует мыслительные навыки — необходимые для чтения, письма, говорения, слушания, математических операций, эксперимента. Однако оно практически ничего не делает для развития навыков обоснованного, аргументативного, логически корректного рассуждения, умения мыслить самостоятельно и критично, т.е. рефлексивно и саморефлексивно, творчески и контекстуально. В результате в мышлении получается перекокс: учащиеся на практике не в состоянии пользоваться полученным знанием. Хуже того, у них неразвитыми остаются способности решения моральных проблем, межличностных конфликтов, социального общения.

Дети чувствуют моральное несовершенство мира, вступают в конфликты друг с другом, чутко их переживают. Они постоянно апеллируют к понятиям “честно-бесчестно”, “справедливо-несправедливо”, “имею право-не иметь права”, однако им не ясен смысл этих понятий, им трудно различать факты и ценности, анализировать зависимость оценки от контекста, логично строить моральное рассуждение. Очень часто их асоциальное поведение и насилие проистекают из-за морального, правового и социального невежества.

Конечно, грамотное рассуждение о моральных и социальных вещах относится к категории наивысшей трудности; для этого требуется, помимо общей философской подготовки, определенный жизненный опыт. Поэтому систематическое обучение моральному и социальному рассуждению разработчики курса “Философия для детей” отнесли в старшие классы. Вместе с тем они полагают, что уже в раннем возрасте дети в состоянии освоить элементарные формы моральных и социальных рассуждений в том случае, если они строятся на понятных для них ситуациях.

Педагогические идеи, которые предлагает Липман, на первый взгляд выглядят простыми. Во-первых, детей следует значительно больше, чем сейчас принято, но столь же систематически, как и дру-

гие школьные предметы, учить умению самостоятельно рассуждать о смысле моральных, юридических, социальных понятий, таких как личность, свобода, право, ответственность, уважение к другим людям, компромисс, насилие и т.п., а также о связях и отношениях этих понятий. Во-вторых, у них должно быть гораздо больше практики по овладению способами разрешения эмоциональной напряженности, проявлению терпимости и нахождению разумных компромиссов. Иначе говоря, еще до выхода детей в большой мир требуется на обычных для них ситуациях (“мы не будем с ним играть, потому, что он дерется”, “он сломал мою ручку, я тоже сломаю его ручку”) вырабатывать навыки мирного улаживания конфликтов и создавать стойкий иммунитет к насилию. Очень важно — это принципиальное требование всей педагогики Липмана, — чтобы обучение миротворчеству не скатывалось к скучному назиданию и морализаторству; нахождение оптимального решения той или иной проблемной ситуации должно быть сопряжено с интеллектуальным удовлетворением, закрепляться позитивной эмоциональной подпиткой.

Однако реализация этих идей не проста. Для этого нужно создать рабочую структуру, особое социальное окружение, попадая в которое ребенок может максимально раскрыть свою индивидуальность и в котором его взгляды получали бы коллективную апробацию. В педагогике Липмана такой структурой является обычный класс общеобразовательной школы, превращенный в сообщество исследователей. “Сообщество исследователей” — центральное понятие всей его педагогики и технологии обучения и еще шире — его социальной философии.

Сообщество исследователей мыслится как неформальная группа людей, занятых поиском истины в форме “сократического диалога”. Учитель здесь больше не выступает в роли эксперта, судьи, энциклопедиста; у него в кармане нет готового решения (как, скажем, на уроке математики). Его задача (поскольку он знает больше учеников) — обозначить проблемное поле, стимулировать и организовывать поиск в неизведанное. “Целая пропасть, — пишет Липман в публикуемой в этом номере журнала статье, — пролегает между ситуацией, когда ребенку задают вопрос, ответ на который известен, и ситуацией, когда он поставлен перед вопросом, ответа на который нет или весьма противоречив”. Только во втором случае включаются поисковые, исследовательские механизмы и в классе завязывается реальная дискуссия. Главное ее требование — обоснованное рассуждение — поведет к рассмотрению обстоятельств, причин, мотивов того или иного акта и т.д., в результате чего моральные, правовые и социальные

оценки предстанут в понятных для детей смыслах, а оценочные суждения со временем будут строиться все более грамотно. Исследование в форме обоснованного рассуждения Липман называет серьезной и трудной когнитивной работой, которая, как и физическая работа, предполагает преодоление сопротивления. Только преодолевать в этом случае нужно предрассудки, самообман, алогичность, сталкивающиеся эмоции, ошибочность в рассуждении, нежелание идти на компромисс, неуважение к чужому мнению и т.п.

Цель такой работы – не только обретение навыков аргументативного, критического рассуждения. Не менее важно наработать навыки ведения дискуссии, межличностных отношений, необходимых для мирного решения человеческих проблем. Более того, сообщество исследователей мыслится Липманом как главная ячейка общества, в которой происходит становление граждан демократического общества.

Следует еще сказать об оригинальной технологической новации липмановской педагогики, о которой только бегло сказано в его статье (поскольку она адресована не только школьным работникам, но всем, кто так или иначе связан с обучением ненасилию), но которая очень важна для систематического обучения в школе. Имеется в виду особый род учебных текстов для детей – философски нагруженные повести. В классе они выступают одновременно и затравкой для философской дискуссии и моделью того, как следует вести философский дискурс. (М.Липман написал 7 таких повестей).

Предлагаемый Липманом подход к ценностному и моральному обучению может вызвать у российского читателя неприятие. Сейчас у нас в ходу два подхода к ценностному обучению. Согласно одному, мораль есть дело совести, моральной интуиции, семейных, религиозных, национально-культурных традиций. Согласно другому, ценностное обучение – дело школы, общества, государства. При всем их внешнем различии и тот и другой подход сходятся в представлении о ребенке как пассивном приемнике ценностей, отсюда и манипуляторская лексика педагогического языка. Говорится о необходимости сформировать нравственную личность, снабдить жизненными ориентирами, привить позитивную реакцию на “хорошие” ценности и негативную – на “плохие”. Такой тип ценностного обучения в мировой педагогике называют стереотипизацией, т.е. выработкой стереотипного мышления и поведения на определенные шаблоны или знаки. Методология всем нам памятного “коммунистического воспитания” – наиболее яркий пример такого подхода. Сейчас некоторые преподаватели пытаются заменить коммунистическое воспита-

ние чем-то иным, однако по сути дела занимаются все той же стереотипизацией, только вместо старых бирок: “социализм-капитализм”, “красные-белые” вводят другие: “добро-зло”. “Василиса Премудрая – Кашей Бессмертный” и т.п. Происходит замена бирок, а не методик.

В печати часто можно встретить утверждения, что рост насилия среди молодежи представляет собой результат разрушения в переживаемую нами переломную эпоху старых ценностных норм-рамок и отсутствие новых. Из этих утверждений обычно следует вывод, что лучше возвратиться или к старым нормам-рамкам – коммунистическим (по Марксу и Ленину) или к докоммунистическим (по Франку, Лосскому и т.д.) нежели иметь анархию и распоясавшуюся молодежь. В таком выводе нам видится опасность, связанная с неразличением “хороших” ценностей и методов обучения им. Старые нормы-рамки держались на страхе, поддерживались репрессивной системой, были действенны в отгороженном от всего мира пространстве. Они задавали шаблонное мышление и поведение, которые годились для замкнутого и относительно стабильного мира, но оказались беспомощными перед лицом нынешних резких социокультурных сдвигов. Человек, привыкший жить в жестких шаблонах, обречен на “шок от будущего”. Методика ценностного обучения, предлагаемая Липманом, нам представляется не только более современной, но и более гуманной. Она ориентирует на необходимость выработки умений и навыков работать с ценностями в разных контекстах, в динамично развивающемся мире.

Конечно, никакая методика, в том числе и липмановская, не гарантирует воспитание высоконравственной, миролюбивой личности. Тем не менее есть разница между человеком, который сталкивается с дилеммой “насилие-ненасилие”, умея морально грамотно рассуждать и владея процедурами разрешения конфликтов, и человеком со стереотипными представлениями о “черном” и “белом”, не приученным к рефлексии относительно собственных посылок и предрассудков, не знакомым с культурой мирных переговоров. Вероятность того, что во втором случае насилия избежать не удастся, больше. Липмана, конечно, можно назвать мечтателем, верящим в силу человеческого разума и великую силу образования. Правда, он из мечтателей, умеющих десятилетиями упорной и систематической работы воплощать на практике свою мечту. Сейчас 30 центров “Философия для детей”, разбросанных по разным континентам, занимаются внедрением в школьное образование программы, созданной под его руководством, они уже имеют обнадеживающие результаты. Конечно, предугадать,

в какой мере обучение разумности и трансляции ценностного знания по рефлексивно-деятельностной методике Липмана скажется на сокращении насилия и развитии миролюбия, трудно. Но вместе с тем здравый смысл подсказывает, что кроме образования и специальных программ, рассчитанных на современного человека, на его разум, а не просто на веру, другой альтернативы у общества нет; ведь нельзя же считать серьезной альтернативой усиление репрессивных функций социальных институтов по отношению к подрастающему поколению, результатом их может быть только цепная реакция насилия.

Возвращаясь к российским реалиям, хотелось бы обратить особое внимание еще на одну мысль Липмана: если общество не тратит усилия на образование, не работает целенаправленно и систематически, чтобы с помощью образовательных мер уменьшать насилие и развивать миролюбие, оно не имеет мира. 3,4% средств, выделяемых из Госбюджета России на образование в 1994 г., не говоря уже о качестве самого образования, — это бомба замедленного действия, грозящая не только падением интеллектуального уровня российского населения, но делающая общество заложником насилия.

ПРИЛОЖЕНИЕ II

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ

М.Липман

Кио и Гас* **Введение**

Вы не шутите, вы *действительно* хотите узнать, что я делал прошедшим летом?

Ну, ладно. Расскажу. Там было стадо.

Дело было летом на ферме с кучей разных животных. Это было лето того самого большого кита — дедушкиного удивительного кита по имени Левиафан.

Вы что-нибудь знаете о китах? Я не знал ничего. До этого лета, имею в виду. Вообще-то я даже и не думал о них.

Да, а еще этим летом был дом с привидениями у озера. Дом с привидениями — жуткая идея, не правда ли? Раньше я именно так и считал, до того, как однажды в полночь мы туда сходили.

Что еще случилось тем летом? Дайте-ка подумать.

Вот еще что: именно тогда я познакомился с Гас.

Подождите. Гас хочет что-то сказать.

Кио! Но ты же ничего не говоришь о том, что это наша вместе история, и что сначала ты собираешься ее немножко порассказать, потом немного расскажу я!

Я хочу рассказать, как я играла с котом Роджером, воображая и прикидываясь, будто я то светлячок, то крот, то летучая мышь. А вы

* Перевод выполнен Е.В.Червиной по: *Lipman M. Kio and Gus. Upper Montclair (N.J.), 1986. P. 1-2.* Повесть “Кио и Гас” рассчитана на детей 8-10 лет, в ней идет рассказ о поездке мальчика Кио на ферму к дедушке и знакомстве со слепой девочкой Гас. В ней много разговоров детей об окружающем мире — животных, людях, семье, самих себе, музыке, словах и делах, красоте и истине, экологических проблемах. Приведенный отрывок этой повести включен в качестве иллюстрации тезиса разработчика программы “Философия для детей” о том, что вводить ребенка в философию лучше всего, начиная с пробуждения рефлексии о собственном Я, самоотдельности (могу ли Я быть дедушкой Кио, летучей мышью и т.д.) и своих ментальных состояниях — удивлении, понимании, воображении, рассказывании и т.д. — Прим. ред.

когда-нибудь задумывались над тем, что значит быть летучей мышью, и как это быть ею?

Я все время задаю себе такие вопросы и не могу остановиться. Мне интересно, как это быть Левиафаном или что значит быть дедушкой Кио?

Иногда меня даже разбирает любопытство, есть ли где-нибудь человек, которому известно, как можно абсолютно все понимать. Мне почему-то кажется, что это неинтересно. Потому что тогда не осталось бы ничего, чему можно было бы удивиться.

Удивляться миру
Пособие для учителей
Раздел к введению “Кио и Гас”*

Немного необычно предварять детские книжки введением. Тем не менее повесть для детей “Кио и Гас” требует предисловия или чего-то вроде пролога, поскольку рассказ в ней ведется от первого лица двумя разными детьми. Разговор их происходит в настоящем времени. Эти обстоятельства делают повествование достаточно запутанным для юного читателя; ему все время приходится быть начеку, чтобы определить, кто же является рассказчиком в каждой следующей главе. Введение позволяет Кио и Гас как бы установить декорации для своего рассказа, обозначить некоторые его темы (животные, притворство, удивление, знание, дружба, мышление). Оно подготавливает читателя к истории, герои которой постоянно наталкиваются на двойной смысл в своих словах, размышляют над своими комментариями, анализируют свои замечания, думают о собственных мыслях относительно окружающего их мира.

Повесть “Кио и Гас” – история о рассказывании истории и одновременно – это история о размышлении на тему о том, как надо рассказывать историю. Сюжет ее строится таким образом, что в центре внимания часто оказывается удивление; это может быть удивление окружающим миром, удивление языком, с помощью которого люди постигают мир и общаются между собой.

УПРАЖНЕНИЕ: НАСТОЯЩЕЕ И ПРОШЕДШЕЕ ВРЕМЯ

Историю обычно рассказывают в прошедшем времени. Рассказчик может дать нам знать об этом, используя слова, указывающие на

* Перевод выполнен Е.В.Червиной по: *Lipman M., Sharp A.M. Wondering at the World. Instructional Manual to Accompany Kio and Gus. Lanham, N.Y., L., 1986. P. 12-25.* Отрывок содержит пояснения для учителей (“ведущие идеи”) и упражнения для детей.

то, что все описываемое случилось какое-то время назад. Сделать это можно, употребляя вместо глаголов *настоящего времени* глаголы в *прошедшем времени*.

1. Вот несколько глаголов в настоящем времени:

говорю	разбиваю	ем
делаю	имею	пью
ищу	люблю	просыпаюсь

Можете ли вы переделать эти глаголы в прошедшее время?

2. Вот несколько глаголов в прошедшем времени:

потерял	готовил	говорил
ехал	гулял	скачал
спал	писал	горел

Можете ли вы переделать их в настоящее время?

УПРАЖНЕНИЕ: ИЗМЕНЕНИЕ ВРЕМЕНИ В РАССКАЗЕ

1. Дается рассказ в прошедшем времени. Не могли бы вы изложить его таким образом, как будто все происходит сейчас?

У нас был старый кот по кличке Майк. Он был вполне счастлив. Однажды мы решили, что ему нужен друг. И принесли для него маленького котенка, которого назвали Хорни. Но Майк зашипел на Хорни и поссорился с ним.

2. Следующий отрывок рассказан в настоящем времени. Не могли бы вы переделать его так, как будто все это происходило в прошлом?

Каждый день мы ездим в школу на автобусе. Водитель автобуса — мисс Гудвин. Она мне нравится. Она очень веселая и отлично водит машину. Она всегда приезжает вовремя, даже тогда, когда плохая погода.

Ведущая идея 3: Ментальные акты

В некоторых рассказах детей главное место занимают люди, в центре других — какие-то события или предметы. Иногда на первом плане оказываются какие либо действия: рыбная ловля, бег наперегонки, полет, драка или игра на музыкальных инструментах.

Во введении к повести “Кио и Гас” применен иной подход: акцент здесь сделан на действиях, но скорее умственных, нежели физических; такие действия принято называть ментальными актами.

Юный читатель знакомится с некоторыми из них: знанием, изумлением, пониманием. Появляется во введении и термин “мышление”, поскольку каждый ментальный акт представляет собой ту или иную форму мышления.

ПЛАН ДИСКУССИИ: МЕНТАЛЬНЫЕ АКТЫ

1. Можете ли вы в одно и то же время помнить и забыть одну и ту же вещь?
2. Можете ли вы знать что-то и в то же время *не знать* этого?
3. Если вы “выбросили что-то из головы”, значит ли, что вы это забыли?
4. *Верите* ли вы всему, что вам говорят?
5. *Соглашаетесь* ли вы со всем, что вам говорят?
6. Возможно ли, что вы *уже знаете* все то, что вам говорят?
7. Может ли нечестный человек *решить* быть честным?
8. Может ли коротышка *решить* быть высоким?
9. В чем разница между *желанием чего-либо* и надеждой на что-либо?
10. В чем разница между тем, чтобы о чем-то *подозревать*, и тем, чтобы *что-то знать*?
11. Можете ли вы *с кем-то не соглашаться* и при этом не сердиться на этого человека?
12. Можете ли вы *согласиться* с тем, кого вы не любите?
13. Можете ли вы *догадаться*, какой ответ у задачи, не зная, как вы его получили?
14. Можете ли вы *догадаться*, зачем вам задаются все эти вопросы?

Ведущая идея 7: Изумление (удивление)

Аристотель как-то заметил, что философия начинается с удивления. Удивление может означать интерес к миру в смысле чего-то вроде изумленного благоговения перед ним или восхищения тем, что нечто столь совершенное, немислимое по сложности и чудесное, вообще может существовать.

Однако удивление может означать и заинтересованность миром, проявляющуюся в более активной форме — когда мы спрашиваем себя, а что произошло бы, если ...; а какими бы стали вещи, если ... , — другими словами, каким стал бы этот мир, если бы он *отличался* от того, каков он есть. Возможно, он был бы еще удивительнее, тем не менее мы вправе задать вопрос, возможны ли миры не такие, как тот, в котором мы живем.

Детей всячески следует подталкивать к изумлению в обоих упомянутых смыслах. Научить ценить мир, каков он есть, и воображать его иным. Причем мир как он есть должен видиться им не менее фантастическим, чем воображаемые миры, населенные неведомыми чудовищами, пришедшими из открытого космоса или из сказочных вымыслов, экранов телевизоров. Простой факт, что благодаря науке мы можем понять наш мир, в котором живем, настолько же изумителен, как и все его другие проявления.

УПРАЖНЕНИЕ: ЧТО, ЕСЛИ ВСЕ БЫЛО БЫ ПО-ДРУГОМУ?

Прочтите маленький диалог Томми и его учителя. Что можно добавить к соображениям Томми о том, что произойдет, если у человека будет еще несколько тел?

Учитель: Будь осторожнее с качелями. Если не будешь держаться, можешь и разбиться.

Томми: Не-е-е.

Учитель: Хорошо, но не забывай, что у тебя только одно тело.

Томми: Это точно. Хотя на самом деле здорово иметь еще несколько. Хм, я бы держал их на вешалке в шкафу, как одежду. Для школы у меня было бы одно, для выходных – другое! А может быть, я стал бы их даже менять, когда играю во что-нибудь, и пользоваться самым сильным, если нужно.

Открытие Гарри Стотлмейера*

Глава первая

Всего этого, пожалуй, не произошло, если бы в тот день Гарри не заснул на уроке естествознания. На самом-то деле он вовсе не заснул. Просто его мысли витали далеко. Учитель, мистер Брэдли, рассказывал о Солнечной системе и о том, как все планеты вращаются вокруг Солнца, и Гарри на какой-то момент перестал слушать, потому что в его голове вдруг возник образ огромного пламенеющего Солнца, вокруг которого неизменно кружатся все маленькие планеты.

Очнувшись он от того, что почувствовал, что мистер Брэдли смотрит прямо на него. Гарри попытался собраться с мыслями, чтобы внимательно вслушаться в его вопрос: “Какое тело имеет длинный хвост и полностью обращается вокруг Солнца за 77 лет?”

У Гарри не было ни малейшего представления о правильном ответе. Длинный хвост? Несколько секунд его так и подмывало сказать: “Звезда Пса” (он только что прочитал в энциклопедии, что Сириус называют “звездой Пса”), но побоялся, что мистеру Брэдли такой ответ вряд ли покажется смешным.

Мистер Брэдли не отличался чувством юмора, зато был чрезвычайно терпелив. Гарри сообразил, что у него в запасе есть несколько секунд, достаточных для придумывания чего-то вроде ответа. “Все планеты вращаются вокруг Солнца”, — вспомнил он слова мистера Брэдли. И эта штука с хвостом, чем бы она там ни была, тоже кружится вокруг Солнца. Разве она не может быть планетой? “Планета?” — спросил он неуверенно.

Он не ожидал, что класс засмеется. Будь повнимательнее, он бы услышал, что мистер Брэдли говорил о комете Галлея и пояснял: хотя кометы и вращаются вокруг Солнца точно так же, как и планеты, планетами они не являются.

К счастью, прозвенел звонок, возвещая о конце уроков. Гарри побрел домой, однако чувствовал себя неважно, потому что не нашелся с ответом, когда мистер Брэдли вызвал его.

Он был озадачен. Откуда возникла ошибка? Всю обратную дорогу домой он пытался угадать ответ. “Все планеты вращаются вокруг Солн-

* Перевод гл. 1 выполнен Е.В.Червиной по: *Lipman M. Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair (N.J.), 1982. P. 1-4.* Текст предназначен для детей 10-12 лет.

ца”, — это мистер Брэдли утверждал совершенно определенно. И эта штука с хвостом тоже вращается вокруг Солнца, хотя она не планета.

“Значит, есть тела, которые вращаются вокруг Солнца, но не являются планетами”, — сказал себе Гарри. “Все планеты вращаются вокруг Солнца, но не все, что вращается вокруг Солнца, является планетой”.

И тут Гарри осенило. “Предложение нельзя обратить. Если ты поставишь последнюю часть предложения на место первой, то оно больше не будет истинным. Взять, например, предложение: “Все дубы являются деревьями”. Если его обратить, получится: “Все деревья являются дубами”. Но это ложь. Точно также высказывание “Все планеты вращаются вокруг Солнца” — истинно. Если же его обратить и сказать: “Все тела, что вращаются вокруг Солнца, являются планетами”, тогда истина превратится в ложь!”

Эта мысль настолько его захватила, что он решил испытать ее еще на нескольких примерах.

Первым на ум пришло предложение: “Все модели аэропланов являются игрушками”. Оно истинно, соображал он. Теперь обращу его: “Все игрушки являются моделями аэропланов”. Обращенное, оно стало ложным! Гарри пришел в восторг!

Он стал пробовать еще: “Все огурцы являются овощами” (у Гарри было пристрастие к огурцам). Обратное из него вовсе не следует. Все овощи являются огурцами? Нет, конечно!

Открытие взволновало Гарри. Сделай его раньше, он бы не попал в дурацкое положение на уроке!

Потом он увидел Лизу.

Лиза была из его класса, но почему-то ему казалось, что она не смеялась над ним вместе с другими ребятами. “Расскажу ей о своем открытии, — подумал он, — она, наверное, сможет его понять”.

“Лиза, мне в голову пришла забавная идея”, — громко объявил Гарри.

Лиза улыбнулась и выжидающе взглянула на него.

“Если предложения обращать, они тогда не будут истинными!” — сказал он.

Лиза сморщила нос и спросила: “Что в этом забавного?”

“А вот что, — ответил Гарри, — приведи мне какое-нибудь предложение, я тебе покажу.”

“Какое? — неуверенно промолвила она. Я же не могу сходу придумать какое-нибудь забавное предложение”.

“Поясню, — сказал Гарри, — нужно предложение с двумя видами предметов, вроде кошек и собак, или мороженого в стаканчиках и еды, или астронавтов и людей”.

Лиза задумалась. У нее почти готова была фраза, Гарри с нетерпением смотрел на нее, но, покачав головой, она продолжала думать.

“Ну, живее, два предмета, любые два предмета”, — торопил Гарри. Наконец, она решилась. “Никакой орел не является львом”.

Гарри схватился за предложение, как его кот Марио вцепляется в катящийся клубок шерсти. Мгновенно оно было обращено: “Никакой лев не является орлом”. Он был ошеломлен. Первое предложение — “Никакой орел не является львом” — было истинным. Обратное предложение — “Никакой лев не является орлом” — тоже истинно!

Гарри не понимал, почему обращение не получилось. “Раньше получалось...” — промолвил он вслух, но завершить фразу не смог.

Лиза с удивлением смотрела на него. С раздражением Гарри подумал, зачем она подсунула ему такое дурацкое предложение. Вдруг до него дошло, что если бы он действительно сформулировал правило, оно бы применялось ко всем, в том числе и дурацким предложениям. Поэтому Лиза ни в чем не виновата.

Второй раз за день Гарри переживал конфуз. Одно утешение — Лиза не смеялась над ним.

“Я правда думал, что нашел, — сказал он, — я действительно думал, что нашел правило”.

“А ты его проверял?” — широко расставленные серые глаза Лизы были ясными, а взгляд серьезным.

«Конечно. На предложениях: “Все планеты вращаются вокруг Солнца”, “Все модели аэропланов являются игрушками” и “Все огурцы являются овощами” я понял, что когда последняя часть становится первой, предложение перестает быть истинным».

«Но ведь придуманное мной предложение не похоже на твои, — быстро сообразила Лиза. — Каждое твое предложение начинается словом “все”. Мое же — начинается со слова “никакой”».

Лиза права! Однако как провести различие? Не оставалось ничего иного, как проверить правило еще на каких-то предложениях, начинающихся со слова “никакой”.

«Если предложение — “Ни одна подводная лодка не является кенгуру” — истинно, — начал Гарри, — то каким будет предложение “Ни один кенгуру не является подводной лодкой”?»

«Оно тоже будет истинным, — ответила Лиза. — И если верно высказывание, что ни один комар не является леденцом, то верным будет и обратное предложение — “Ни один леденец не является комаром».

“Верно! — взволнованно сказал Гарри. — Это так! Если истинное предложение начинается со слова “никакой (ни один)”, то обратное

ему предложение также истинно. Если же оно начинается словом “все”, то обратное ему предложение будет ложным”.

Гарри был благодарен Лизе за помощь, но не нашелся, как это выразить. Хотел сказать слова благодарности, а вместо этого что-то пробормотал и бегом помчался домой.

Дома, направившись прямо на кухню, Гарри увидел, что мама стоит у холодильника и разговаривает с соседкой миссис Ольсен. Гарри не хотел перебивать их, поэтому задержался на минутку, прислушиваясь к беседе.

Миссис Ольсен говорила: “Хочу вам кое-что поведать, миссис Стотлмейер. Каждый день я вижу, как миссис Бейтс заходит в винный магазин. Вы же знаете, как я беспокоюсь о тех несчастных, которые не могут не пить. Каждый день я вижу, как они ходят в эту лавку. Ну, и я побаиваюсь, а вдруг и миссис Бейтс, вы меня понимаете...”.

“Вы имеете в виду, что миссис Бейтс такая же как эти люди?” — вежливо спросила мама Гарри.

Миссис Ольсен кивнула. Вдруг у Гарри что-то щелкнуло в уме: “Вот!”

“Миссис Ольсен, — сказал он, — из того, что, по-вашему, все люди, которые не могут не пить, обязательно ходят в винную лавку, вовсе не следует, что все люди, заходящие в винную лавку, являются теми, кто не может не пить”.

“Гарри, — одернула его мама, — это не твое дело, не говоря уже о том, что ты нас перебиваешь”.

Однако по маминому выражению лица Гарри понял, что она довольна тем, что он сказал. Поэтому спокойно взяв стакан молока, он уселся его пить. Давно он не чувствовал себя таким счастливым.

Философское исследование. Пособие для учителей. Раздел к главе “Открытие Гарри Стотлмейера”*

Ведущие идеи главы I:

1. Процесс исследования. 2. Открытие и изобретение. 3. Что такое мышление. 4. Структура логических высказываний. 5. Исключение из правила. “Тождественные высказывания”. 6. Как правило обращения применяется к предложениям, начинающимся со слова “нет”. 7. Гарри использует свое правило в практической ситуации. 8. Раздражение. 9. Истина.

Если Ваши ученики не готовы сами комментировать события и темы этой главы, попробуйте задать им некоторые из приведенных вопросов:

1. Опишите по первой главе различные чувства, которые испытывали Гарри, Лиза и миссис Стотлмейер.
2. Как Вы могли бы охарактеризовать одним-двумя словами каждого из персонажей этой главы?
3. Как Вы думаете, Гарри и Лиза – друзья? Почему Вы так считаете?
4. Объясните, в чем была ошибка Гарри, когда он думал, что “... иметь длинный хвост и обращаться вокруг Солнца каждые 77 лет – значит быть планетой?”
5. Почему вы думаете, что Гарри “отключился” на уроке естествознания?
6. Как Вы думаете, что такое правило?
7. Какое правило обнаружил Гарри?
8. Что особенного сказала Лиза, и почему Гарри усомнился в своем правиле? Как Гарри и Лиза решили эту проблему?
9. Верно ли, что Лиза нашла контрпример правилу Гарри? Что это такое?
10. Что означает слово “раздражение?”
11. Как Вы думаете, почему Гарри был раздражен лизиним замечанием?
12. Как Вы думаете, почему для Гарри оказалось так трудно поблагодарить Лизу?
13. Бывает ли Вам иногда трудно выразить собственные чувства, даже в разговоре с друзьями, хотя очень хочется это сделать?
14. Был ли взволнован Гарри собственным открытием? Как вы думаете, почему открытия вызывают такое волнение?
15. Открывали ли вы сами что-нибудь такое, что вызвало у вас волнение?
16. Какую ошибку допустила миссис Ольсен в разговоре с миссис Стотлмейер?
17. В чем несоответствие между тем, что выражало лицо миссис Стотлмейер, и тем, что она сказала Гарри?
18. Каким образом Гарри сумел понять, что на самом деле имела в виду его мама?

* Перевод фрагмента пособия, относящийся к гл. 1, выполнен Е.В.Червиной по: Philosophical Inquiry. An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemier's Discovery /Ed. by M.Lipman., A.M.Sharp, F.Oscanyan. Lanham, N.Y., L., 1984. P. 3-23.

Ведущая идея I: Процесс исследования

Читая повесть “*Открытие Гарри Стотлмейера*”, ваши ученики начинают исследовать мир мыслей. Это не просто серия интеллектуальных приключений; Гарри и его друзья изучают мир мыслей, используя определенную систему. Они вовлечены в одну из форм *исследования*.

Когда вы знакомитесь с содержанием этой главы впервые, может показаться, что методический и систематический характер того, что делают в этой главе персонажи-дети, не очевиден. Они сталкиваются с затруднениями и барахтаются в них. Однако все, что происходит, не случайно. Они проходят ряд этапов, типичных для множества открытий и изобретений. Эти этапы, собственно говоря, и представляют собой *процесс исследования*.

Зачастую исследование начинается тогда, когда проблематичным становится то, что раньше полностью принималось на веру. С проблематичности начинается процесс исследования, и он не прекращается до тех пор, пока не будет найдено удовлетворительное решение, способное заменить собой прежнее, неудовлетворительное. События, происходящие с детьми в первой главе, в целом очерчивают процесс исследования. Этапы этого процесса могут быть охарактеризованы следующим образом:

ПРОЦЕСС ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЩИХ ЧЕРТАХ

1. *Ощущение затруднения или недовольства.*

М-р Бредли спрашивает: “Что имеет длинный хвост и что обращается вокруг Солнца раз в 77 лет?”

Гарри отвечает: “Планета”.

Класс смеется. Гарри в замешательстве.

2. *Сомнение (что-то не так?)*

Гарри знает, что утверждение “все планеты вращаются вокруг Солнца” — верно. “Поэтому, — делает он вывод, — эта штуковина с хвостом тоже должна вращаться вокруг Солнца”. Однако обнаруживает, что вывод неверен. Почему?

3. *Формулирование проблемы (или “определение проблемы”)*

Гарри: “Все планеты вращаются вокруг Солнца, но не все что вращается вокруг Солнца, является планетами”.

Гарри понял, что он предположил следующее: в силу того, что все планеты вращаются вокруг Солнца, все, что вращается вокруг

Солнца, должно быть планетами; т.е. фактически он предположил, что такие высказывания можно обращать.

4. *Гипотезы (выработка теории)*

Гарри: “Мое высказывание не может быть обращено. Если поместить конец этого высказывания в начало, оно перестает быть истинным”.

5. *Первые попытки проверки гипотезы (установление логических следствий).*

Гарри экспериментирует с высказываниями того же типа:

а) “Все модели самолетов – игрушки” (истинно). Если его обратить, получится: “Все игрушки – модели самолетов” (ложно);

б) “Все огурцы – овощи” (истинно). Если его обратить, получится: “Все овощи – огурцы” (ложно).

6. *Открытие очевидного факта, противоречащего гипотезе (контрпример).*

Лиза предлагает высказывание: “Нет орлов, являющихся львами” (истинно), которое при обращении превращается в высказывание “Нет львов, являющихся орлами” (тоже истинно).

7. *Пересмотр гипотезы с учетом противоречащего факта*

Лиза предположила, что высказывания, начинающиеся со слова “нет”, остаются истинными при обращении. Эта идея проверяется на новых примерах:

а) “Нет подводных лодок, которые были бы кенгуру”;

б) “Нет комаров, которые были бы настурциями”.

8. *Применение пересмотренной гипотезы к конкретной жизненной ситуации* (т.е. обнаружение практических выводов)

Гарри, вступая в дискуссию между своей мамой и миссис Ольсен, замечает, что рассуждения миссис Ольсен по поводу миссис Бейтс некорректны.

План обсуждения: процесс исследования

1. В чем состояла первая догадка Гарри относительно обращения высказываний?
2. Какое правило обращения высказываний вместе открыли Лиза и Гарри?
3. Как к Гарри пришла первая идея об обращении утверждений?
4. Не можете ли вы припомнить те шаги и рассуждения, которые привели Гарри к этому открытию?

5. Выпишите на доске столько шагов в рассуждении Гарри, сколько сможете припомнить. Запишите их в соответствующей последовательности.
6. Как вы думаете, можно ли один из этих шагов пропустить, или они все необходимы для открытия, сделанного Гарри?
7. Как Гарри и Лиза подошли к открытию правила обращения высказываний?
8. Можете ли Вы вспомнить те шаги, которые привели Лизу и Гарри к этому открытию?
9. Напишите на доске в соответствующей последовательности все шаги, которые вы сможете вспомнить.
10. Как вы думаете, можно ли один из этих шагов пропустить, или они все необходимы для открытия, сделанного Лизой и Гарри?
11. А теперь посмотрите на ряды шагов, выписанных на доске. Можете ли вы теперь сами сделать открытие о том, как делаются открытия?

Ведущая идея 2: Открытие и изобретение

В первой главе Гарри открывает правило обращения высказываний. Эта же глава дает вам возможность обсудить с учениками разницу между открытием и изобретением. Когда в классе случается сделать какое-нибудь открытие, вскоре обнаруживается, что оно имеет отношение к тому или иному великому открытию, уже сделанному выдающимися людьми. Необычным и поразительным в нашем случае оказывается то, что книга начинается с открытия, сделанного ребенком; причем это открытие касается не предмета, а идеи. Именно поэтому возникает вопрос: открыл или изобрел эту идею Гарри? Дети обожают обсуждать эту тему. По мере того, как ваши ученики научатся отождествлять себя с Гарри и его друзьями и почувствуют, что им самим под силу обнаруживать что-нибудь новое в этом мире, придумывать новые идеи, открывать новые правила и законы, им все больше и больше будет хотеться продвигаться вперед вместе с Лизой и Гарри, вовлекаясь в интереснейшее дело, занимающее персонажей нашей повести — мышление о мышлении.

Учителю не следует быть самонадеянным и брать на себя ответственность за пробуждения в детях трепетного отношения к изобретательству и первооткрывательству. Реально можно лишь попытаться напомнить детям об этом восхитительном чувстве: редкий ребенок не испытывал его. Скорее всего, школьники вряд ли размышляли о том, что же делает открытие столь волнующим. Если ваши ученики уже почувствовали вкус к открытиям, следует научить их рефлексировать по поводу того, что они делают. Если кто-то из них окажется слишком застенчивым и не решится сам заняться исследованием мира вещей и идей, его следует ободрить и дать почувствовать, какими прекрасными могут быть открытия и изобретения.

Упражнение: открытие и изобретение

Часть А.

О чем идет речь в следующих высказываниях — об открытии или об изобретении?

1. Колумб открыл Америку.
2. Джон наткнулся на потерянную Марией книжку, валявшуюся на полу.
3. Мария придумала новый способ нанизывать бусы.
4. Ученый в ходе исследования обнаружил, каким образом клетки могут становиться раковыми.
5. Семья придумала специальное автоматическое устройство, выдающее собаке пищу, когда никого нет дома.

Часть В.

Объясните своими словами различие между тем, что вы называете “открытием”, и тем, что вы называете “изобретением”.

Часть С.

Прочтите приведенные определения.

Открывать — находить, осознавать, узнавать о существовании чего-либо.

Изобретать — выдумывать, приспособливать, придумывать, изготавливать, порождать.

В каждом из приведенных далее случаев выберите подходящие слова или слово. Запишите их в соответствующем месте.

1. Один знаменитый исследователь (открыл, изобрел) Тихий Океан.
2. (Открытие, изобретение) печатного станка очень облегчило издание книг.
3. Ученые стремятся (изобрести, открыть) способы сохранения энергии.

Часть D.

Объясните, почему вы именно так ответили на вопросы части С.

Упражнение: открытие и изобретение

Часть I: Классифицируйте следующие вещи и явления и объясните основания вашего выбора.

	Открытие	Изобретение	Объяснения
1. Электричество	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Электрические лампочки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Магнетизм	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Магниты	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Папирус	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

6. Телевидение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Тихий Океан	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Рентген	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Мыло	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Печатание	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Мышление	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Эта конкретная семья	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13. Этот конкретный город	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
14. Пастеризованное молоко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
15. Печеные яблоки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Часть II. Открытие и изобретение.

Пусть ваши ученики напишут несколько слов на любую из следующих тем:

- Мое величайшее открытие.
- Разница между открытием и изобретением.
- Что бы я хотел изобрести.
- Могут ли люди вместе делать открытия?
- Все ли открытия являются изобретениями?
- Все ли изобретения являются открытиями?

Упражнение: ментальные акты

А. В этой главе Гарри рассуждает несколькими различными способами. Некоторые из способов рассуждения перечислены далее. Попробуйте определить, о чем рассуждал Гарри, когда он мыслил тем или иным образом:

- Что-то уяснял для себя.
- Обыгрывал идею.
- Припоминал.
- Был озадачен.
- Осознавал, что кое-что не понимает.
- Что-то выдумывал.
- Мечтал наяву.
- Неожиданно ему в голову пришла какая-то мысль.

В. Что касается остальных персонажей первой главы — мистера Брэдли, Лизы, мамы Гарри, миссис Ольсен — кто-нибудь из этих людей мыслил самостоятельно по ходу этой главы?

- Как вы думаете, мыслил ли мистер Брэдли самостоятельно, когда он спросил Гарри: "Как называется нечто с длинным хвостом, обращающееся вокруг Солнца за 77 лет?"

2. Как вы полагаете, о чем подумал мистер Брэдли, когда Гарри ответил, а класс засмеялся?
3. Как вы думаете, о чем подумала Лиза, когда Гарри, желавший продемонстрировать свою идею об обращении высказываний, попросил ее придумать предложение, в котором речь бы шла о любых двух предметах?
4. Как вы полагаете, о чем думала Лиза, когда Гарри переживал провал своей идеи?
5. Как вы полагаете, о чем подумала мама Гарри, когда миссис Ольсен принялась рассказывать ей о миссис Бэйтс?
6. Как вы думаете, каково было собственное рассуждение миссис Ольсен, когда она рассказывала миссис Стотлмейер о том, что делает миссис Бэйтс?
7. Как вы думаете, что было на уме у мамы Гарри, когда она сделала ему замечание за прерванный разговор?

Ведущая идея 3: Что такое мышление?

Наша история начинается с того, как Гарри предавался мечтам наяву. В последующих главах будет показано, как Гарри и его друзья вовлекаются в разнообразную мыслительную деятельность, как то: припоминание, обобщение, абстрагирование, воображение, классификация, рефлексия, тщательное продумывание, обсуждение и процесс суждения. На самом деле сфера ментальной активности огромна, она включает в себя множество различных форм. Подобно тому как животный мир состоит из семейств млекопитающих, рыб, птиц и т. д., разнообразны не только виды ментальной деятельности, но и их конкретные проявления. Одни люди могут рассуждать тщательно, другие — нерышливо; одни припоминают быстро, другие — медленно; кто-то классифицирует легко, а кто-то — с трудом; для кого-то рефлексия интуитивна, а кто-то занимается ею аналитически.

Когда вы начнете обсуждать природу мышления со своими учениками, вы заметите, что они вполне в состоянии идентифицировать свои мысли. Однако обсуждение собственно процесса мышления зачастую оказывается для них слишком трудной задачей.

Предлагаемые далее дискуссионные планы разработаны таким образом, чтобы помочь вашим ученикам научиться различать содержание мыслей и само мышление как процесс ментальной жизни, а также поощрить их активно использовать свое мышление в классных дискуссиях.

План дискуссии: Мышление о мышлении

1. Какое событие, произошедшее с вами год назад, вы сразу же можете вспомнить?
2. Какие самые ранние события собственной жизни вы можете припомнить?
3. Есть ли у вас что-нибудь особенно памятное?
4. Вас когда-нибудь удивляет, почему вы что-нибудь помните?
5. Что вы предпочитаете: вспоминать или воображать?

6. Что вас больше всего удивило за последние 24 часа?
7. Удивлялись ли вы когда-нибудь тому, что вы удивляетесь?
8. В этот момент, прямо сейчас, о чем вы думаете?
9. Есть ли у вас излюбленные мысли?
10. Ваши мысли приходят к вам цветными или черно-белыми?
11. Можете ли вы разобрать по частям мысль точно так же, как вы могли бы сделать это с часами или с грамматическим предложением?
12. Когда вы несчастны, ваши мысли тоже несчастны?
13. Думаете ли вы когда-нибудь о своем собственном мышлении?
14. Сейчас, именно в эту минуту, можете ли вы полностью прекратить думать?
15. Думаете ли вы, когда спите или только когда бодрствуете?
16. Когда вам легче думать, когда вы сдаете экзамен или когда принимаете ванну?
17. Думаете ли вы когда-нибудь сразу более чем об одной вещи?
18. Не было ли у вас когда-нибудь такого впечатления, что мысли, проходящие перед вашим умственным взором, сцеплены также, как бывают сцеплены вагоны железнодорожного состава?
19. Видите ли вы разницу между наличием каких-то мыслей в голове и думанием?
20. Что вы предпочитаете: читать о чтении, писать о написанном, говорить о говоренном, мыслить о мышлении.

Заметка учителю: Это упражнение разработано для того, чтобы помочь детям развить способность рефлексивного мышления — т.е. научиться думать о своих мыслях. Обратите внимание, вначале вопросы последовательно сосредоточивают детей на их собственных мыслях, а затем побуждают их задуматься над тем, что такое вообще “иметь мысли”. В связи с этим очень важно задавать вопросы именно в том порядке, в котором они даны. Не забывайте, что дети самостоятельно умеют думать рефлексивно, однако делают это лишь от случая к случаю. Задача данного упражнения — сосредоточиться на этой способности и усилить ее, а не научить детей чему-то совершенно для них новому.

Упражнение в задавании вопросов

Часто ученики задают вопросы неохотно — это свойственно даже самым мыслящим детям в классе. В таком случае вам следует постараться вовлечь их в какую-то деятельность, условием которой является задавание вопросов.

1. Объясните в классе, что завтра можно взять интервью у какой-нибудь выдающейся личности, и каждый должен подготовить свой вопрос. Вы можете сказать, что это будет Марк Твен, Гендис Каи, Прекрасная Елена или Королева Шибя — однако кого бы вы не выбрали, это должен быть человек, роль которого вы могли бы сыграть, чтобы сделать детям настоящий сюрприз. Вы даже можете оформить эти интервью как серии какого-нибудь телевизионного шоу.

2. Приготовьте листочки бумаги по числу учеников в классе, на каждом напишите “вопрос по критическому мышлению”. И пусть каждый ребенок вытащит из кувшина или шапки свой вопрос, а потом в подходящий по ходу урока момент ответит на него. Используйте вопросы типа:

1. Что заставляет тебя так говорить ?
2. Откуда ты знаешь?
3. Каково основание сказанного тобой?
4. Что ты имеешь в виду?
5. Какой вывод мы должны сделать из того, что ты говоришь?
6. На каких фактах основывается твое верование?
7. Какие авторитетные мнения ты мог бы привести в поддержку твоей точки зрения?

Ведущая идея 4: Структура логических высказываний

В первой главе повести “Открытие Гарри Стотлмейера” речь идет о том, как Гарри обнаружил правило рассуждения. Вам захочется, чтобы ваши ученики тоже усвоили это правило. Чтобы добиться этого, вы должны понять, что это правило срабатывает далеко не для всех предложений повседневного языка. Оно работает только тогда, когда предложения повседневного языка упрощены до такой степени, что укладываются в основные образцы языка логического рассуждения.

Логическое высказывание — это совсем не то же самое, что предложение естественного языка. Логическое высказывание гораздо проще и состоит всего лишь из четырех частей:

а) *квантор (квантифицирующий термин)*: им могут быть только слова “все”, “некоторые”, “ни один”. (В первой главе использовались только кванторы “все” и “ни один”);

б) *субъект (термин субъекта)*: это должно быть существительное или фраза с существительным или с определением. К примеру, это могут быть “котятa”, “парты”, “самолеты”, “круглые предметы” или “животные, покрытые мехом” и т.д.;

в) *глагол-связка*: в логических высказываниях им может быть только глагол “быть” (“являться” — прим. пер.) в настоящем времени. В этой книге для наших целей мы будем пользоваться только глаголом “являются”, а субъекты и предикаты будут выступать только во множественном числе;

г) *предикат (термин предиката)*: это опять же существительное или существительное с определением¹.

Например:

Квантор	Субъект	Связка	Предикат
Все	модели самолетов	являются	игрушками

Все	бумажные стаканчики	являются	питьевыми стаканами
Ни один	жираф	не является	огурцом
Ни одна	книга	не является	портфелем
Все	вещи, на которые наталкиваются ночью	являются	вещами, ко- торых пуга- ешься

Пока предложение не будет организовано в такую форму, с ним нельзя выполнять операции, описанные в нашей книге. Однако существует множество способов приведения предложений к логической форме. Например:

“Собаки бегают” превращается в “Все собаки являются существами, которые бегают”.

“В этом городе все магазины закрыты по воскресеньям” превращается в “Все магазины этого города являются заведениями, закрывающимися по воскресеньям”.

“Все самолеты летают” превращается в “Все самолеты являются летающими предметами”.

Правила, по которым обычные предложения приводятся к логической форме, являются темой второй и третьей глав повести “Открытие Гарри Стотлмейера”. Попытки приведения обычных предложений к их логической форме вам лучше на некоторое время отложить, по крайней мере, до тех пор, пока ваши ученики не выучат эти правила.

Упражнение: структура логических высказываний

Часть А. Постройте логические высказывания из данных фрагментов:

1. Являются, лошади, все, животные
2. Нет ни одной, кошки, собаки, являются
3. Нет, сладкие на вкус вещи, лимоны, являются
4. Реактивные самолеты, все, быстролетающие предметы, являются
5. Зубные щетки, инструменты, все, являются

Часть Б. Заполните пропуски:

6. ————— макароны являются яблоками.
7. Все велосипеды ————— двухколесные средства передвижения.
8. Нет кошек ————— гусеницы.

Часть С. Сконструируйте логические высказывания, заполняя пропуски:

9. ————— снежинки ————— холодные предметы.
10. ————— ботинки ————— шляпы.

Ведущая идея 5: Обращение субъектов и предикатов

Когда предложение выражено в правильной логической форме, возникает вопрос: для чего, собственно говоря, она нужна? Согласно одной из наиболее распространенных интерпретаций логиков в логических высказываниях, имеющих форму “Все — являются” глагол “являться” означает “являться элементом данного класса”. Другими словами, предметы, включенные в термин субъекта, являются элементами класса, который определен термином предиката. Например, предложение “Все кошки являются животными” следует читать в том смысле, что все кошки являются элементами класса животных. Это означает, что все элементы термина субъекта представляют собой часть общего объема термина предиката.

Что же произойдет, если предикат поставить на место субъекта, а субъект на место предиката? При таком обращении происходит интересное изменение в том, что касается истинности данного предложения.

Если исходное предложение, начинающееся со слова “все”, истинно, тогда предложение, полученное в результате обращения субъекта и предиката, будет в целом ложным.

Чтобы продемонстрировать данное правило детям, вам обязательно нужно выбрать предложения, начинающиеся со слова “все”, истинность которых бесспорна. Если вы позволите втянуть себя в эксперимент с предложениями, истинность которых сомнительна, дети займутся обсуждением самого этого предложения, а до правила дело не дойдет. Они будут принимать за безусловно истинные те предложения, в которых термин субъекта с очевидностью определен как полностью включенный в класс предметов, представляющих предикат.

Примеры:

Все квадраты являются прямоугольниками.

Все акулы являются рыбами.

Все котята являются животными.

Практикум по обращению

1. Субъектно-предикатные отношения. Дополните предложения таким образом, чтобы они приобрели логическую форму:

а) все — являются птицами;

б) все кошки являются ————;

в) все дельфины ———— разумные существа.

2. Обращение субъекта и предиката. Попробуйте переставить субъект и предикат в следующих предложениях:

- а) все куры являются птицами;
- б) все автомашины являются средствами передвижения.

Что у вас получилось?

3. Истинность обращенных предложений. Истинны ли следующие предложения при перестановке:

- а) все лисицы являются млекопитающими;
- б) все куклы являются игрушками.

4. Истинны ли следующие предложения при обращении:

- а) все растения являются дубами;
- б) все собаки являются рыбами;
- в) все обрывки картона являются использованными бумажными стаканчиками;

г) все запеченные куры являются гамбургерами.

Что у вас получилось?

Ведущая идея 6: Исключение из правила. “Тождественные высказывания”

Правило Гарри относится к предложениям, в которых субъект и предикат разнятся. Однако в некоторых предложениях субъект и предикат могут обозначать одни и те же вещи. (Предложения такого рода называются “тождественными высказываниями”). Эти предложения также начинаются со слова “все”, но при обращении не становятся ложными. Они сохраняют истинность. Например:

Все холостяки являются неженатыми мужчинами.

Все невесты являются женщинами, которые в настоящий момент выходят замуж.

Все врачи являются лекарями.

Все квадраты являются прямоугольниками с равными сторонами.

Все жители столицы Соединенных Штатов являются жителями округа Колумбия.

Тождественные предложения не упоминаются в повести “Открытие Гарри Стотлмейера”. Но они представляют собой исключение из правила обращения. После того, как ваши ученики наберутся опыта в работе с этим правилом, вам нужно спросить их, могут ли они придумать предложение, начинающееся со слова “все”, которое бы сохраняло истинность при обращении субъекта и предиката. Посмотрите может быть ваши дети сами смогут открыть это исключение из правила.

Обратите внимание: предложение является тождественным, если субъект и предикат:

- а) означают одну и ту же вещь или
- б) относятся к одной и той же вещи.

Упражнение: тождественные высказывания

Даны следующие неполные предложения. Впишите слова, благодаря которым эти предложения превратятся в тождественные высказывания:

- 1. Все ————— являются супругами мужского пола.
- 2. Все виды мяса являются видами —————.
- 3. Все толстокожие животные являются —————.
- 4. Все ————— являются аптекарями.
- 5. Все взрослые являются —————.

Ведущая идея 7: Как правило обращения применяется к предложениям, начинающимся со слова “нет”

Лиза обнаружила, что правило Гарри не работает с предложениями, начинающимися со слова “нет”. Она показала, что при обращении истинного предложения, начинающегося со слова “нет”, оно сохраняет свою истинность. Например: “Нет бейсбольных мячей, являющихся голубями” – истинное высказывание. Если мы поменяем местами субъект и предикат – “Нет голубей, являющихся бейсбольными мячами”, высказывание с очевидностью останется истинным.

Предоставьте классу возможность поработать с предложениями, начинающимися со слов “все” и “нет” (“ни один”), чтобы ученики самостоятельно убедились, что при обращении предложения, начинающиеся со слова “все”, превращаются в ложные, а начинающиеся со слова “нет” (“ни один”) остаются истинными. (Не забудьте, что предложения обязательно должны строиться по форме: квантор, субъект во множественном числе, глагол-связка, предикат во множественном числе).

Упражнение: Обращение предложений, начинающихся со слова “нет”

Запомните, исходное предложение должно быть истинным, чтобы оно осталось истинным при обращении.

Осуществите обращения в тех предложениях, которые являются истинными. Предложения, полученные в результате такой перестановки.

- 1. Нет лимонов, являющихся снежинками.

2. Нет треугольников, являющихся округлыми. _____
3. Нет норвежцев, являющихся южно-американцами. _____
4. Нет кур, являющихся птицами. _____
5. Нет квадратов, являющихся прямоугольниками. _____

Ведущая идея 8: Гарри использует свое правило в практической ситуации

Зачастую дети сетуют на то, что все изучаемое ими в школе не имеет никакого отношения к миру вне школы. В повести мы видим, как школьник учится применять свои знания непосредственно на практике.

Для того, чтобы прояснить, как Гарри применил свое правило к замечанию миссис Ольсен, вы можете выписать исходный вариант и результат обращения на доску. Поскольку это предложение довольно сложное, вам может показаться более удобным взять в скобки термины субъекта и предиката, как показано ниже:

исходное высказывание:

Все (люди, которые не могут прекратить пить) являются (людьми, которые ходят в винные магазины).

обращенное высказывание:

Все (люди, которые ходят в винные магазины,) являются (людьми, которые не могут прекратить пить).

Упражнение: предложения, начинающиеся со слова “все”

Придумайте истинное высказывание, начинающееся со слова “все” и попытайтесь вообразить ситуацию, в которой кому-нибудь могло понадобиться обратить это предложение. Сравните эту ситуацию с той, которая описана в повести “Открытие Гарри Стотлмейера”.

Ведущая идея 9: Раздражение (неприязнь)

Гарри почувствовал неприязнь к Лизе из-за того, что та показала ему, что его правило не работает. Он подумал про себя, что ей не следовало предлагать ему такое “дурацкое предложение”. Возможно, лучше всего начать обсуждать тему неприязни с предлагаемого плана дискуссии. Это позволило бы сфокусировать внимание детей на тех ситуациях, в которых они обычно испытывают раздражение (или неприязнь).

Во время этой дискуссии вы, возможно, дадите понять вашим ученикам, что происходит, когда они испытывают такой комплекс чувств, как раздражение и неприязнь. К примеру, такие чувства охватывают нас, когда мы злимся на самих себя, но изливаем их, срываясь на ком-то другом. Существует тесная связь между раздражением и поиском козла отпущения. Зачастую раздражительные люди оказываются не в состоянии взять на себя всю ответственность за раздражительность и начинают искать объект, на ком можно выместить ее. Другие формы раздражения связаны с неприятием какой-то жизненной ситуации или с тем, что с нами несправедливо обходятся другие люди.

Ситуации, вызывающие раздражение у детей, могут иметь отношение к семейным проблемам. Поэтому вам следует быть осторожным и не затрагивать эти скрытые переживания. Хотя дети с огромным желанием могут вовлекаться в дискуссии на подобные темы, все-таки класс — это не то место, где следует ими заниматься. Кроме того, и родители могут возражать против вмешательства в их частную жизнь.

План дискуссии: раздражение

1. Когда вы стоите в очереди, раздражают ли вас люди, старающиеся пролезть без очереди?
2. Когда кто-то все-таки пролезает впереди вас, вы раздражаетесь только в случае, если этот человек молодой (а если старший — то нет)?
3. Раздражаетесь ли вы, когда кто-нибудь говорит вам, что вы не правы, даже тогда, когда вы сами знаете, что не правы?
4. Раздражаетесь ли вы, когда ваш лучший друг говорит вам, что вы не правы, даже в том случае, когда вы знаете, что не правы?
5. Если вы “любимчик” некоторых учителей, раздражает ли вас то, что другие дети в классе дразнят вас? Что вы будете с этим делать?
6. Раздражают ли вас люди, которые стараются изо всех сил показать, какие они умные? Почему?
7. Раздражают ли вас люди, которые толкают вас в коридоре? Или это вызывает у вас гнев?
8. В чем разница между раздражением и гневом?
9. Бывают ли случаи, когда правильно быть во гневе?
10. Бывают ли такие случаи, когда правильно раздражаться?
11. Бывают ли такие случаи, когда правильно быть завистливым?
12. Бывают ли такие случаи, когда правильно быть ревнивым?
13. Вы раздражаетесь только на людей или можете раздражаться на животных и на какие-то вещи (например, может ли вас раздражать дерево или осел?)?
14. Раздражает ли вас тот, у кого друзей больше, чем у вас?
15. Могли бы вы почувствовать раздражение в связи с каким-то человеком, который в большей мере, чем вы, наслаждается жизнью?

Ведущая идея 10: Истина

В первой главе содержится допущение, которое не делается явным. Гарри утверждает, что если обратить истинное высказывание, оно не будет истинным. Но он не объясняет, откуда ему это известно. Может, это всего лишь его догадка. Поскольку так получается, он прав. Однако если мы возьмем ложное утверждение и обратим его, совсем не обязательно, что оно превратится в истинное. (Обратитесь к упражнению 4, ведущая идея 6).

Проблема, на которую вы можете натолкнуться, обсуждая эту тему в классе, — “что такое истина?”. Она очень сложная. В нашей философской программе для детей мы осознаем трудность проблемы истины; мы не будем рассматривать ее в деталях вплоть до последних глав повести “Лиза”. Конечно же, это мало поможет вам, если вы все-таки столкнетесь с проблемой истины на уроках, посвященных повести “Открытие Гарри...”. Чтобы хотя бы временно удовлетворить ваших учеников, мы предлагаем следующее упражнение, касающееся проблемы истины. Не пытайтесь читать что-то вроде лекции или как-то объяснять последующие идеи прежде, чем ребята сделают это упражнение. После него, используя их собственные ответы, посмотрите, не сможете ли вы охарактеризовать различия, существующие между истинностью по определению, и истинностью, основанной на фактическом свидетельстве. Убедитесь, что ваши ученики тоже усвоили эти различия, и на время оставьте данную проблему в покое.

Упражнения: Об истинности

Пусть ваши ученики выполняют предлагаемые упражнения, и пусть из их дискуссии возникнет некий общий критерий Истины.

Поскольку правило конверсии работает только с истинными предложениями, учащиеся должны приобрести определенные навыки в распознавании истинных и ложных высказываний. В широком смысле существует два важнейших основания, благодаря которым высказывание можно назвать истинным:

1. По определению:

- а. Все одноцентовые монеты являются пенни.
- б. Нет квадратов, являющихся окружностями.
- в. Некоторые собаки являются пуделями.
- г. Все губернаторы являются главами исполнительной власти их штатов.

2. На основании фактических данных:

- а. Пожары часто бывают разрушительными.

- б. Котята обычно любят молоко.
- в. Зимы на Аляске обычно бывают холодными.
- г. Все динозавры вымерли.

I. Как бы вы могли классифицировать эти высказывания:

	истинно	ложно	основание
1. Пожарники обычно храбрые люди.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Каждая окружность круглая.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Все яблоки являются овощами.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Все картофелины являются овощами.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Кошки обычно любят молоко.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Многие мосты сделаны из металла.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. Нет кирпичей, сделанных из тины.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Огонь обычно сжигает бумагу.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Не существует марсиан.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Всегда есть завтра.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

II. При каких обстоятельствах следующие высказывания оказались бы истинными?

- 1. Человек, родившийся за границей, становится президентом США.
- 2. Вода не тушит огонь.
- 3. Вы не успеваете по всем предметам.
- 4. Грибы делают вас больным.
- 5. Дома улетають в небо.
- 6. Пачка жвачки стоит десять долларов.
- 7. Вам страшно стоять под деревом.

III. При каких обстоятельствах следующие высказывания оказались бы ложными?

- 1. Нет жизни на Луне.
- 2. Вашингтон — столица Соединенных Штатов.
- 3. Солнце будет всегда.
- 4. Пожары никогда не возникают под водой.
- 5. Все правительства хорошие.

Марк
Глава 1.*

Марк Яворский бежал в школу. Он всегда предпочитал бегать, а не ходить. Его излюбленная манера — спринт, трусцой он не любил. Добежав до нужного места, он, чтобы успокоиться, обычно прислонялся к стенке и, отдуваясь, восстанавливал дыхание.

“Глупый ты человек, раз так мучаешь себя”, — обычно говорит Мэри, его сестра-двойняшка. Однако Марка мало трогают ее замечания. Он спокойно смотрит на нее, а отдохнув, опять продолжает бег.

Его путь лежал мимо дома Паркинсонов, у них над дверью гаража висела баскетбольная корзина. На выезде из гаража как раз под баскетбольной корзиной он увидел двух дерущихся мальчиков. Марк знал их; они были из пятого класса. “Из-за чего драка?”, — закричал он, отдышавшись.

Мальчики продолжали бороться, катаясь по земле, следя за действиями друг друга и не обращая внимания на вопрос Марка.

“Есть же какая-то причина?” — повторил вопрос Марк. Он решил отправиться дальше, но что-то в лице более высокого мальчика, какая-то тень страдания заставила его задержаться.

“Он назвал меня глупым ослом”, — сказал тот, кто повыше.

“Почему ты обзываешь его такими словами?” — спросил Марк у другого мальчика и тут же получил ответ, который он и предполагал. “Потому что он и есть осел”, — сказал тот, кто был поменьше, но более крепко сложен.

Удары посыпались снова и через минуту-другую, когда уставшие драчуны поднялись, вновь начались обзывания и зазвучали угрозы.

* Перевод выполнен Н.С.Юлиной по: *Lipman M. Mark. 1980. Ch. 1. Дидактическая цель повести “Марк” — наработать навыки грамотного рассуждения о социальном, она рассчитана на старшекласников. Что есть общество? Какие силы скрепляют его, какие разъединяют? Такими вопросами задается Марк и вместе с одноклассниками обсуждает их. Их разговор выходит на темы: закон и преступление, институты бюрократии и власти, роль традиций, ответственность и принуждение, а также проблемы демократии, свободы и справедливости. Публикуемые отрывки из повести и пособия для учителей приведены как иллюстрация возможности превращения обычных событий жизни подростка в предмет философского разговора и обучения. — Прим. ред.*

“Меня, например, все время называют глупым — обратился Марк к более высокому. — Но меня это нисколько не трогает. А откуда ты знаешь, что он глупый осел?”, спросил он более короткого.

“Достаточно посмотреть на него, чтобы все стало ясным, ” — ответил тот.

“Допустим, что так, но все же что именно ты видишь в нем, что подсказывает тебе, кто он такой?”

“Я не осел, — вмешался высокий. — Если я еще раз услышу это от него, я расквашу ему физиономию.”

Обращаясь к Марку, короткий заметил: “Вовсе нет нужды описывать то, что видишь. Это можно сразу знать. Я только взглянул на него и все стало ясным”. И добавил: “Он ведет себя точно так, как ведут себя все глупые ослы”.

Мальчики опять принялись колотить друг друга. Марк пожал плечами, глядя на них, и отправился в школу.

На улице Мэпл, перейдя на бег рысцей, он повернул на длинную бетонную дорожку, ведущую в школу, и распахнул тяжелую входную дверь. Хотел было пойти к своему шкафчику в раздевалке, но остановился, услышав горячий спор Лауры и Милли. “Говорю тебе, что все это я слышала по телевидению”, — настаивала Лаура (она пользовалась словом “тии-вии”). Было сказано, что некоторые акулы, возможно, являются млекопитающими”.

“Ой, это такая глупость! — отмахнулась Милли. — Не помню большей ерунды, чем такое заявление. Все **знают**, что акулы являются рыбами, а киты — млекопитающими. Это общеизвестно”.

Лаура презрительно фыркнула: “При чем тут киты?”

Слушая их, Марк усмехался.

“Из-за того, что все киты млекопитающие, — продолжала Лаура, — вовсе не следует, что только киты млекопитающие. Тебе могут сказать, что киты и акулы имеют много общего между собой”.

“Конечно, — заметила Милли. — Они живут в воде. Очень большие. Ни у акул, ни китов нет ног”.

“Знаешь, Лаура, — сказал Марк, посчитав, что пора вмешаться в спор. — Ни один из тех признаков, о которых говорит Милли, не имеет большого значения. Есть существенные подобию, а есть подобию не очень важные”.

“Как это?” — спросила Лаура.

“Ты знаешь это не хуже меня, — ответил Марк. — Киты кормят свое потомство, акулы — нет. Киты — теплокровные животные и дышат воздухом, акулы — хладнокровные и дышат в воде. Эти характеристики действительно значимые”.

“Марк, — возразила Лаура, — а кто это решает, какие признаки значимые, а какие нет? Ты? Ты всегда мнишь себя очень умным!”. Отбросив волосы с плеч, она пристально посмотрела на него, повернулась и величественно зашагала прочь.

Милли бросилась за Лаурой, не отставая от нее. “Погоди ты, не будь сумасшедшей. И к чему вообще такая спешка? Разве ты не хочешь прийти на урок по социальным исследованиям немного пораньше?”

Лаура пропустила этот вопрос мимо ушей. “Ох, уж этот Марк! Он считает себя таким невозмутимым. Хотелось бы посмотреть на его физиономию, когда он узнает кое-что про свою приятельницу Лизу!”

“Мне бы этого не хотелось”, — прошептала Милли. И задумчиво добавила: “Как бы то ни было, возможно, что некоторые акулы и не являются рыбами, а кто определяет, в чем различие?”

Социальное исследование Пособие для учителей. Раздел 1 к главе 1 “Марк”*

1. Ведущая идея – посредничество в драке

Дети часто проводят различие между теми, кто физически первыми начинают драку, и теми, кто спровоцировал ее. Они могут до бесконечности спорить, кого же считать зачинщиком конфликта. Тот, кто выступает в роли посредника, должен понимать, что спор никогда не получит удовлетворительного разрешения, поскольку нанесший удар первым всегда будет утверждать, что его спровоцировали это сделать другие участники конфликта.

Посредник осознает, что в данной ситуации спрашивать дерущихся каким образом началась драка – бесполезно. Продуктивнее спросить детей, почему они дерутся. Однако и этот подход не всегда срабатывает. Марк попытался его применить и потерпел неудачу.

Задайте вопрос ученикам, как они относятся к тому, что кто-то из детей выступит посредником в конфликте? Считают ли они, что дети могут выступать посредниками в ссорах? Полагают ли они, что посредничество в конфликте возможно только тогда, когда посредниками выступают старшие дети по отношению к младшим? Или можно выступать посредником и по отношению к однокласскам?

Успех посреднической работы вряд ли можно продемонстрировать на одном примере. Линию разговора следует выстраивать таким образом, чтобы до понимания детей дошло, что у драки существуют альтернативы и обращение к физическому воздействию – это крайний способ для разрешения спора. Посредник может оказать помощь вовлеченным в конфликт детям тем, что даст возможность враждующим сторонам понять более продуктивный характер ненасильственных средств, нежели драка, наносящая вред обеим сторонам.

План дискуссии. Драка

1. Бывают ли в вашей школе драки без всякого повода?
2. Бывают ли драки, имеющие веские основания?
3. Бывают ли моменты, когда есть веские основания для вмешательства в драку с тем, чтобы попытаться ее остановить?

* Перевод выполнен Н.С.Юлиной по: *Lipman M., Sharp A.M. Manual: Social Inquiry, 1986. Ch. 1 “Mark”.*

4. Бывают ли моменты, когда лучше не вмешиваться в драку?
5. Существуют ли способы избегания драк?
6. Если в драке вы бьете кого-либо, что стремитесь вы этим доказать?
7. Можно ли считать нанесение оскорбления веским основанием для драки?
8. Является ли веским основанием для драки нанесение удара?
9. Если вы кому-то не нравитесь, является ли это веским основанием для драки с ним?
10. Предположим, что вам кто-то не нравится. Может ли это служить основанием для драки с ним?
11. Есть ли люди, дерущиеся только со своими друзьями?
12. Если два ваших друга готовы перейти к драке, что бы вы могли предпринять для ее предотвращения?
13. Предположим, что вы знаете, что у одного из ваших друзей вспыльчивый характер и из-за этого он часто ввязывается в драку, в состоянии ли вы что-либо сделать для предотвращения драк?
14. Хотелось бы вам, чтобы всякий раз, когда вы готовы ввязаться в драку, ваши одноклассники вмешивались и гасили ее?

Упражнение прикладного характера: посредничество в драке

1. Должны ли США вмешиваться в случае конфликта между двумя маленькими странами?
2. Если конфликт происходит между двумя большими странами, должны ли США вмешиваться в него?
3. Какая позиция лучше: большой стране выступать посредником между двумя враждующими маленькими странами или маленькой стране выступать посредником между двумя большими конфликтующими странами?
4. Являются ли всякие попытки посредничества между нациями прерогативой только Организации Объединенных наций?
5. Должны ли все попытки урегулирования конфликтов между нациями стать прерогативой Мирового суда?
6. Может ли Мировой суд стать эффективным при отсутствии Мирового правительства, способного обеспечить его решения?
7. Должны ли все конфликты между профсоюзами и предпринимателями решаться с помощью посредников или разрешение таких конфликтов следует передать вовлеченным сторонам?
8. Есть ли в вашей семье человек, который традиционно выполняет роль “миротворца”, берущего на себя роль посредника в семейных ссорах?
9. В какого рода конфликтах арбитраж (решения которого обязательны для обеих сторон) предпочтительнее посредничества?

Проблемная ситуация для анализа

Японцы убили 100 дельфинов.

Токио. Из сообщения прессы.

Японские рыбаки, игнорируя требования американских защитников окружающей среды, вчера учинили кровавую расправу еще над 100 дельфинами и сплывили туши в мясорубки для выгапливания жира.

Рыбаки, называя дельфинов “морскими разбойниками”, заявили, что их уничтожение они считают единственным способом приостановить сокращение рыбного поголовья — прежде всего желтохвостиков и squid — основной пищи рыбаков острова Ики.

Киоиги Ибиота, исполнительный директор рыбацкого кооператива острова Ики, сказал: “Мы должны как-то существовать. А рыболовство — наше единственное ремесло”.

1. Какие основания приводятся рыбаками в защиту убийства дельфинов?
2. Какие основания приводят защитники окружающей среды, протестуя против убийства дельфинов?
3. Есть ли другие группы помимо рыбаков и защитников окружающей среды (налогоплательщики? потребители? дети?), у которых есть свои точки зрения, заслуживающие того, чтобы их принимали в расчет?
4. Каковы будут последствия в случае полного принятия позиции рыбаков?
5. Каковы будут последствия в случае полного принятия позиции защитников окружающей среды?
6. Возможен ли компромисс? Каково ваше мнение?
7. Как вы думаете, возможно ли выработать решение, удовлетворяющее и ту, и другую стороны?
8. Считаете ли вы, что есть способы, предотвращающие выдвигание таких проблем на первый план?
9. Что является ведущим мотивом в позиции рыбаков: безжалостность, голод или прибыль?
10. Что вы считаете первичным мотивом в позиции защитников окружающей среды: неприятие убийства? нелюбовь к мясу дельфинов? сохранение живых видов?

¹ **Примечание для учителя.** Изучая английский язык, дети узнают, что предикат — это часть предложения, следующая за субъектом. Но в логике слово “предикат” относится к части предложения, следующей за глаголом.

Содержание

Введение 3

Н.С.Юлина.

Педагогическая стратегия философии для детей 5

 I. О школьной программе “Философия для детей” 5

 II. Обучение и мышление как исследование.

 Роль философских инструментов 39

 III. Образование для будущего:

 обучение разумности и демократии 70

ПРИЛОЖЕНИЕ I. РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ..... 90

М.Липман.

Рефлексивная модель практики образования 90

М.Липман.

Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей 113

М.Липман.

Мышление и школьная программа 147

Э.М.Шарп.

Сообщество исследователей:
образование для демократии 168

М.Липман.

Обучение с целью уменьшения насилия
и развития миролюбия 181

Н.С.Юлина.

О педагогической методике обучения
миролюбию М.Липмана (комментарий) 200

ПРИЛОЖЕНИЕ II. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ	207
<i>М.Липман.</i>	
Кио и Гас. Введение	207
<i>М.Липман, Э.М.Шарп.</i>	
Удивляться миру. Пособие для учителей.	
Раздел к введению “Кио и Гас”	209
<i>М.Липман.</i>	
Открытие Гарри Стотлмейера	213
<i>М.Липман, Э.М.Шарп, Ф.Осканян.</i>	
Философское исследование. Пособие для учителей.	
Раздел к главе “Открытие Гарри Стотлмейера”	217
<i>М.Липман.</i>	
Марк. Глава 1.	234
<i>М.Липман, Э.М.Шарп.</i>	
Социальное исследование.	
Пособие для учителей. Раздел 1 к главе 1 “Марк”	237

Научное издание

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

*Утверждено к печати Ученым советом
Института философии РАН*

В авторской редакции

Художник *В.К.Кузнецов*

Корректоры: *Е.В.Захарова, Т.М.Романова*

Лицензия ЛР № 020831 от 12.10.93 г.

Подписано в печать с оригинал-макета 24.12.96.

Формат 60х84 1/16. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл.печ.л. 15,13. Уч.-изд.л.13,47. Тираж 500 экз. Заказ № 047.

Оригинал-макет изготовлен в Институте философии РАН

Компьютерный набор осуществлен переводчиками

Компьютерная верстка: *М.В. Лескинен, А.В. Егоров*

Отпечатано в ЦОП Института философии РАН

119842, Москва, Волхонка, 14