

# Новый учебный предмет «Философия для детей»

А. А. Марголис,

*кандидат психологических наук,*

*заведующий лабораторией Психологического института РАО*

Анализ процессов, развертывающихся в России в последнее время, показывает, что основные трудности, которые испытывают реформы, вытекают из столкновения массового утопического сознания людей с принципиально иным укладом жизни, сложившимся в других странах и регионах.

Догматизированное сознание человека, являющееся продуктом и результатом идеологизированного образования, не приемлет ничего выходящего за рамки усвоенных штампов и мифов, оказывается неспособным не только к перестройке окружающего мира, но и прежде всего к критическому отношению к самому себе.

Отсутствие рефлексии своих действий и своего поведения приводит к однозначному списыванию ответственности за положение в обществе с себя на кого-то другого, к поиску очередного врага, к слепой вере в очередной миф, потребности в простых решениях и схемах выхода из кризиса.

В этой связи результаты последних политических выборов выглядят не только неувидительными, но и закономерными.

Сложившаяся ситуация не может быть разрешена, с нашей точки зрения, без существенного переосмысливания роли образования в социуме и рассмотрения его как действенного средства развития общественной системы. Такой подход заставляет также переосмыслить соответственно образовательные цели и понять меру их неадекватности сложившимся социокультурным и экономическим условиям.

Одной из приоритетных целей образования в современных условиях становится формирование разумного, рефлексивного человека, не воспринимающего слепо набор некоторых деклараций и способного к их критическому осмыслению человека, могущего понять действия других людей и в равной степени основания собственных действий, человека, способного к самокоррекции поведения, нахождение себя в новых и непростых условиях жизни.

Каким же образом достигается сегодня указанная выше цель в сложившейся системе образования?

Анализ образовательной системы показывает, что, несмотря на различные инновационные процессы, развернувшиеся в ней за последнее время, традиционное образование в своей значительной части оказывается по-прежнему ориентированным на передачу готовых знаний.

Сами передаваемые знания являются прежде всего знаниями об окружающем мире и меньше всего знаниями о самом человеке, его мышлении. Это знание оказывается фрагментарным и нецелостным, распределенным по множествам учебных дисциплинам (чис-

ло которых в учебных планах нарастает угрожающе здоровью детей), не дающим ребенку целостного представления о мире, в котором он живет, и о себе самом.

Учитель по-прежнему остается последней и всезнающей инстанцией учебного процесса, занимая авторитарную и асимметричную позицию даже в тех ситуациях, когда он этого не желает.

Знание рассматривается чаще всего как информация, которую необходимо усвоить и запомнить, что по-прежнему предполагает значительное использование педологических технологий, ориентированных на «натаскивание» учащегося, а не на его развитие.

Каковы же возможные альтернативы традиционному образованию, которые бы в большей степени отвечали запросам сегодняшнего дня и решали бы задачи, вытекающие из приведенного выше анализа?

Отвечая на этот вопрос, нужно в первую очередь отметить систему развивающего обучения (систему Эльконина—Давыдова, разработанную на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева).

Основным вектором, определяющим содержание и формы учебной работы в этой системе, является формирование у учащихся младшего школьного возраста основ теоретического мышления на материале учебных предметов (в первую очередь математики, русского языка и изобразительного искусства). Обучение, построенное по типу учебной деятельности, связанное с решением учебных задач и поиском обобщенных способов решения классов задач, является на сегодня одной из немногих (если не единственной) содержательных альтернатив системе традиционного образования как в силу подлинной альтернативности, так и в силу ее действительной системности (наличия целостного учебного содержания, многолетнего опыта использования учебников и системы подготовки учителей).

Специфичным для системы развивающего обучения является развитие ребенка-школьника при обучении его конкретным учебным предметам, где само это развитие опосредуется освоением предметного содержания. Вместе с тем при таком подходе имеются и значительные неизбежные сложности различения учебных действий, выполняемых учеником (преобразования условий задачи, поиска всеобщего генетически исходного отношения, моделирования, преобразования модели и т. д.), соотносимых с аналитико-синтетической деятельностью, которая формируется на данном предметном материале, от собственно предметных действий, совершаемых учеником с изучаемым предметом.

Наличие указанных трудностей стало причиной большого количества попыток создать предметно-независимые образовательные программы, ориентированные на развитие учащихся и не связанных с каким-либо отдельным учебным содержанием.

При всех отличиях наших попыток друг от друга общим для этого подхода явилось стремление формировать и развивать мышление ученика не через некоторые предметные (учебные) содержания, а непосредственно.

К этому же направлению следует отнести и попытку создания отдельных учебных предметов, прямо ориентированных на развитие мышления. Исторически большинство таких попыток было связано с введением в школьное образование курса изучения философии или логики.

Авторы таких подходов обычно полагают, что изучение философии обладает значительным развивающим эффектом, независимым от конкретной педагогической технологии, а в силу простого факта знакомства учащегося с аккумулярованными философией культурными знаниями и способами мышления.

Курсы философии традиционно преподаются в лицеях, гимназиях и университетах большинства стран Европы, однако, как правило, для учащихся старших классов школы и первых курсов высших учебных заведений.

Первые попытки введения философии в рамках средней школы в России в послереволюционный период относятся ко времени после Великой отечественной войны (курс логики для средних школ) и оказались крайне непродолжительными.

Последующие процессы в социальной жизни страны привели к трансформации курса логики в курс «обществоведение», получивший значительное распространение в традиционной системе образования в 70—80 годы и представлявший собой набор деклараций и идеологических бездоказательных штампов, не столько развивавших учащихся, сколько отвращавших их от изучения философии.

Интерес к введению философии в учебные планы большого числа лицеев и гимназий, появляющихся в последнее время, не выходит пока в основном за рамки простого ознакомления с философией как областью культуры (курсы истории философии) или изучения курсов логики, являющихся слепком с аналогичных курсов для высших учебных заведений.

Оба варианта введения философии являются примером традиционного подхода в образовании и не ориентированы на практике на изучение учениками философии как инструмента развития их мышления.

Развернутый анализ имеющихся сегодня попыток построения курса философии, ориентированного прежде всего на развитие мышления учащихся, формирование их разумного и рефлексивного поведения, показывает, что этим требованиям в значительной степени отвечают разработки специалистов Института по развитию философии для детей при Монклер-Стейт Колледж (США).

Каковы же положения программы «Философия для детей», разработанной под руководством профессора М. Липмана?

Это, во-первых, положение о том, что одной из главных образовательных целей является формирование у ребенка способности к логически корректным рассуждениям и умозаключениям, позволяющим ему осуществлять рефлексивное и самокорректирующее поведение, строить и организовывать на различных основаниях и критериях как свою собственную, так и совместную деятельность.

Во-вторых, философия рассматривается как действенный инструмент мышления, обеспечивающий функционирование деятельности и поведения ребенка на качественно ином (логическом, культурном, разумном) уровне.

В-третьих, для своего использования в таком (вышеназванном) качестве философия должна изучаться учащимися не просто как еще один традиционно построенный (информационный) учебный предмет, а на основе социально спроектированной педагогической технологии (далее педагогическая технология — это Философия для детей).

К основным особенностям такой педагогической технологии можно отнести следующие положения:

1. Исходная гипотеза проф. М. Липмана заключается в констатации достаточно частного факта: спонтанное развитие логического мышления ребенка, происходящее по мере освоения им родного языка и его взросления, не является достаточным для его успешного обучения в школе, с одной стороны, и для формирования его способности к логически корректным рассуждениям и умозаключениям, с другой стороны.

Другими словами, логическое мышление ребенка должно стать предметом специальной учебной работы в рамках отдельного специального курса.

2. Заниматься формированием логического мышления учащегося в ВУЗе или в старших классах средней школы оказывается весьма неэффективным, так как возраст, наиболее чувствительный к философским проблемам и вопросам, по мнению авторов курса, — возраст учащихся младших классов (6—10 лет).

Именно в этом возрасте дети еще не потеряли той способности к удивлению вещами, миром и человеком, которая роднит их с профессиональными философами, испытывающими также интерес к метафизическим вопросам бытия.

3. Формирование способности к логически корректному рассуждению и умозаключениям невозможно при изучении философии как обычного учебного предмета и даже при ее изучении как предмета специального исследования. Логическое развитие ребенка является следствием его размышления о мире и о самом процессе мышления, которое специальным образом организуется учителем.

Это, в свою очередь, приводит нас к пониманию того, что дети не столько должны изучать философию в школе, сколько осваивать специальную деятельность «философствования» как базовую и генетически исходную для данного предмета.

4. Предметом освоения, таким образом, выступают не отдельные умственные действия и операции, а целостный процесс мышления, связанный с такими основными характеристиками, как:

- самокоррекция,
- сенситивность к контексту,
- критериальность,
- способность к умозаключениям.

Деятельностное содержание такого предмета является, следовательно, двупланным и связано не только с развитием способности ребенка к размышлению о мире и вещах (когнитивный компонент), но и одновременно к мышлению о самом процессе объективного мышления (мета-когнитивный компонент).

Сочетание этих компонентов позволяет говорить о формировании у ребенка в ходе обучения подлинно рефлексивного и самокорректирующегося типа мышления и деятельности.

5. Развитие мышления учащихся, их способности к рассуждению возможно только в том случае, когда философское содержание представлено не в форме научного текста или готовой логической конструкции, а в форме, доступной для ребенка (речь идет о младшем школьном возрасте) и интересной ему.

Дети этого возраста с большим увлечением готовы обсуждать огромное количество проблем и вопросов, интересующих их лично и вместе с тем имеющих глубокое философское содержание («Что такое хорошо? Куда исчезает сегодня? Как думает машина? Что такое имя?»). Интеграция этих вопросов в программу, а не отмахивание от них (как чаще всего поступают родители, уставая от этих бесконечных детских «зачем» и «почему») позволяет сделать изучение «Философии для детей» уникальным по степени мотивации учащихся учебным предметом, тем уроком в учебном расписании, где дети (едва ли не впервые) могут обсуждать интересующие их, а не учителя, вопросы.

Суммируя сказанное, можно отметить, что данное положение программы связано с проектированием учебного содержания и форм работы с ним, исходя из потребностей и интересов детей, а не только собственно философского содержания.

6. Основной формой обучения в программе «Философия для детей» является обсуждение учащимися и учителем вопросов и проблем, интересных для них и имеющих философское содержание.

Выбор этой формы учебной работы не является случайным, а предопределен, с одной стороны, тем, что философия, как область человеческого знания и культуры, зародилась именно в форме бесед философов, в форме диалога. Поэтому его реконструкция на уроке «Философия для детей» является вполне закономерной.

С другой стороны, следуя сформулированному принципу постижения философских проблем и открытий не через чтение о них (или иные формы пассивного усвоения информа-

ции), а в форме попытки активного их решения, авторы курса в качестве инструмента коллективного нахождения ответа на тот или иной сложный философский вопрос предлагают диалог.

Организация учителем на уроке философии не разговора или бессвязной болтовни учащихся, а именно философского диалога (вернее, полиалога) с формирующимся умением четко высказывать свои мысли, слушать других участников, приводить аргументы, взвешивать основательность доводов и т. д. позволяет реально, а не декларативно формировать у ребенка младшего школьного возраста способность рассуждать, относиться рефлексивно к своему способу размышления и корректировать его.

«Сократическая беседа» учителя и учеников, как генетически исходная форма философствования, заменяет, таким образом, в программе привычные объяснения учителя и ответы учащихся.

Но что, на наш взгляд, гораздо более важно — именно полиалог детей в классе является тем механизмом индивидуального развития каждого его участника, который, собственно, и обеспечивает достижение декларируемых целей развития.

Индивидуальное мышление ребенка оказывается в значительной степени продуктом и результатом интериоризации процессов мышления распределенных и функционирующих в группе детей во время их коллективной дискуссии.

Осуществляемая при этом коррекция методов и процедур мышления партнера по диалогу (или полиалогу) приводит к совершенствованию метода размышления всей группы учащихся и, интериоризируясь, совершенствует индивидуальное мышление отдельного ребенка.

Развитие одного ребенка происходит в программе в ситуации диалога по значимым для группы вопросам.

7. Создание коммуникативно-ориентированной учебной среды на уроках «Философия для детей» неизбежно приводит к двум важным следствиям:

а) трансформация детского разговора или совокупности монологов детей (на начальном этапе обучения) в философский диалог предполагает помимо названных выше характеристик еще и следование различным линиям рассуждения (всегда имеющимся в реальной дискуссии), нахождение допущений и скрытых исходных посылок в высказываниях участников, возможность свободного рассуждения, исходя из заданных предпосылок, определение критериев корректности того или иного выражения и т. д. Большая часть названных параметров отличия диалога от разговора лежит в области логики, освоение которой дисциплинирует и организует диалог.

Другими словами, логика осваивается учащимися в ходе дискуссии и используется как инструмент ее совершенствования.

Логические правила открываются в качестве критериев, позволяющих прийти к тем или иным умозаключениям и выводам.

Именно в процессе освоения логических правил и принципов, открываемых учащимися в диалогах, они получают те инструменты исследования, методы и принципы рассуждения, тот опыт анализа понятий, который и позволяет говорить о развитии их мышления;

б) наряду с этим существенные трансформации претерпевает не только индивидуальное мышление ребенка, но и сама группа детей.

По мере того как учащиеся переходят от разговора и монолога к философским диалогам и дискуссиям, структурируемым соответствующими правилами, способами размышления и логическими принципами, сама группа учащихся (класс) постепенно превращается в то, что авторы программы называют «сообществом исследования».

«Сообщество исследования», будучи сформированным в классе, характеризуется:

— приверженностью учащихся к исследованию философских проблем,

- коллективным рассуждением с использованием логических правил и процедур,
- интериоризацией различных способов рассуждения и размышления,
- рефлексивным типом мышления участников.

К необходимым же условиям возникновения такого «сообщества исследования» можно отнести:

- готовность детей обсуждать те или иные философские вопросы;
- взаимное уважение к участникам дискуссии;
- отсутствие доктринерства, навязывания своих взглядов и способов рассуждения;
- плюрализм мнений.

8. При том, что некоторая часть наших вопросов может возникать достаточно стихийно, главным источником обсуждаемых проблем являются специально написанные философские тексты для детей.

Отказ авторов программы от классического учебника по философии или хрестоматии из соответствующих первоисточников связан не столько с возражениями против текста как такового, сколько с необходимостью снятия терминологического барьера, делающего вход в философию недоступным не только для учащихся младшего школьного возраста, но и для значительного числа взрослых.

Необходимость проектирования собственного философского содержания программы (связанного с соответствующими разделами философии: метафизикой, логикой, этикой, эстетика и т. д.), с одной стороны, и придание этому содержанию формы, доступной и интересной для детей 6—10 лет, с другой стороны, привели авторов курса к созданию целой серии текстов для детей (каждый текст рассчитан на определенный возраст учащихся), представляющих собой небольшие литературные новеллы, описывающие жизнь детей (различного возраста) с их реальными проблемами, отношениями, чувствами и поступками.

Существенным отличием каждого такого текста от литературы является как наличие философского измерения во всех названных ранее элементах текста, так и деятельность самих персонажей по обсуждению и осмыслению этого философского измерения.

Другими словами, текст в программе «Философия для детей» оказывается в высшей степени многофункционален: с одной стороны, он является источником обсуждаемых на уроке философских проблем, а с другой стороны, — моделью такого обсуждения.

Уйдя от традиционной схемы, при которой моделью для ученика является исключительно учитель, авторы курса создали для учащихся гораздо более широкое поле смысловых возможностей, в котором тот или иной персонаж в тексте является не только носителем определенного когнитивного стиля, характера и внешних особенностей, но (что более важно) несет в себе характеристики определенного в культуре способа размышления и подхода к той или иной философской проблеме.

Моделью организации реального «сообщества исследования» в классе является сообщество исследования персонажей в тексте.

Тексты, разумеется, не дают готовых и однозначных ответов на философские вопросы, дискуссии и споры вокруг которых ведутся уже тысячелетия. Они лишь стимулируют мышление учащихся, ставя перед ними определенные вопросы и показывая модели размышления о них. Другими словами, тексты в программе можно назвать не только философскими, но и в полной мере диалогическими.

Последовательность же текстов всей программы конституирует целостность освоения всего философского содержания и вектор его развертывания — от формирования логического инструментария мышления до использования при обсуждении и исследовании проблем этики, эстетики и социальных явлений.

9. Завершая анализ основных положений программы «Философия для детей», необходимо также остановиться на роли в ней учителя.

Роль учителя на уроках «Философия для детей» необычна и достаточно сложна. Он не является, в отличие от уроков по другим предметам, ни экспертом в области философии, ни судьей высказываний учеников, ни одним из учеников. Он является прежде всего организатором философских дискуссий, стимулятором и катализатором коллективного обсуждения и размышления о философских проблемах.

Он не может быть судьей, так как в отличие от уроков математики (по любой системе) у него нет и не может быть конечных ответов в силу специфики самих обсуждаемых проблем. Его главная обязанность заключается в организации обсуждения интересующих детей вопросов таким образом, чтобы ими были открыты определенные правила рассуждения и найдены некоторые подходы к их решению.

Из анализа следует, что традиционные формы подготовки учителя оказываются неадекватными его роли в данной программе. Это приводит к необходимости его специальной подготовки не только и не столько в области философии, психологии и педагогики, но главным образом в плане тех форм его работы, которые имеют место на реальном уроке, что позволяет ему в дальнейшем осуществлять перевод философских понятий на уровень представлений, доступных детям, и наоборот. Завершая анализ отмеченных особенностей программы «Философия для детей» как педагогической технологии, необходимо отметить, что структурно программа состоит из семи блоков и рассчитана на обучение учащихся с 1-го по 10-й класс. Каждый блок связан с определенным текстом (названным по имени главного персонажа) и определенным философским содержанием.

В комплект учебно-методических материалов помимо текстов для детей входит также руководство для учителя, содержащее планы организации дискуссии (до 10 планов на один эпизод текста), систему игр, упражнений и дополнительных видов активности детей.

С 1991 г. программа «Философия для детей» проходит в Российской Федерации этап комплексной психолого-педагогической проверки.

Проверка проводится совместными усилиями ряда научных и образовательных организаций (Психологический институт РАО, Ассоциация педагогов и психологов, Центр «Инновационные системы и технологии», Институт философии РАН) и включает следующие основные виды работ:

- перевод учебно-методических материалов;
- культурную адаптацию материалов;
- создание экспериментальных площадок;
- психологическую и философскую экспертизу программы;
- психологическое тестирование и мониторинг развития учащихся на экспериментальных площадках (создание контрольных и экспериментальных групп);
- подготовку учебно-методических материалов к изданию;
- формирование системы подготовки учителей для работы по программе «Философия для детей».

На сегодня создано около 15 экспериментальных площадок в различных регионах РФ. Все указанные виды работ осуществляются в инициативном порядке (без государственного финансирования) во взаимодействии с Институтом развития философии для детей (США).

Уже первые результаты проверки программы выявили наличие в ней целого ряда серьезных психологических, педагогических проблем.

Так, например, основной акцент на работе с эмпирическими представлениями детей о различных объектах и процессах, принципиальный отказ от культурных форм обозначения понятий создают значительные проблемы выявления «философских открытий» учащихся, происходящих на уроках в нормативно-культурных формах.

Признавая важность лично значимого открытия ребенком того или иного собственного способа решения философского вопроса, нельзя согласиться с авторами, что и в старших классах ученики не вводятся в историческое измерение философии.

Построение совместной учебной деятельности детей преимущественно в вербальной форме (полиалога) приводит зачастую к значительным трудностям удержания внимания учащихся на предмете обсуждения в течение всего урока.

Арсенал психологических средств организации учителем дискуссии на уроке оказывается, как правило, не вполне эффективным, так как не опирается в полной мере на соответствующие психологические исследования совместных форм учебной деятельности.

Ориентация учителя на стимулирование диалога детей по значимым для них вопросам на практике часто вступает в противоречие с другой учебной целью — погружением в философское содержание обсуждаемых проблем.

Ряд вопросов возникает собственно из-за структуры самой программы курса и расположения в ней тех или иных разделов и тем.

Результаты проверки показывают также необходимость привлечения других (помимо текстов для детей, имеющих в программе) текстов (сказок, мифов), в которых некоторые обсуждаемые вопросы и проблемы представлены более ярко и интересно.

Отдельная группа вопросов связана с процессом подготовки кадров для работы с курсом. Согласно требованиям разработчиков, учитель не должен быть обязательно философом, поскольку философские проблемы и существующие подходы к их обсуждению достаточно полно отражены в руководстве для учителя. Вместе с тем опыт работы с программой показывает наличие значительных трудностей у части учителей (не философов), работающих с программой.

Отмеченные выше первые результаты проведенной проверки программы в РФ позволяют ставить вопрос о необходимости ее существенной психологической, педагогической и философской корректировки, с одной стороны (это предполагается реализовать на следующем этапе работы с программой), и о ценности продолжения всего комплекса перечисленных выше работ, с другой стороны.



## Программа «Философия для детей»

### *Краткое содержание книги «Элфи»*

Элфи — первоклассница, и она так застенчива, что боится говорить в классе и не может задать вопросы. Вместе с тем она очень наблюдательная и замечает все, что происходит в классе, она задумывается над всем, что происходит с ее друзьями в классе и дома.

Когда директор предлагает соревнование на лучшее рассуждение, класс занимается исследованием природы и структуры предложения, отношением между подлежащим и сказуемым, нахождением отличий и пониманием связей и отношений. В то же время Элфи и ее одноклассники находят большое число различий, которые можно исследовать: отличие кажущегося от реального, между частью и целым, единственным и множественным, постоянным и изменяющимся, ростом и взрослением. Дети также открывают для себя, что, находя отличия и делая различения, они вынуждены учитывать исходные послышки и контекст.

### *Руководство для учителя по программе «Элфи»*

Руководство направлено на то, чтобы помочь детям выделить, понять и отрефлексировать проблемные аспекты их существования и опыта. Она прямо связана с книгой «Элфи», детально следует ее сюжету. Анализу подвергаются и обсуждаются не только философские вопросы, но и те, которые просто интересуют детей.

Руководство помогает им научиться формулировать свои вопросы, которые позволяют им изучать (исследовать) собственную жизнь. В то же время эти вопросы позволяют детям исследовать и внешне не вызывающие вопросов и затруднений стороны их жизни, мира и языка, на котором они разговаривают друг с другом. Руководство предоставляет детям много возможностей организации их собственного опыта в форме истории (рассказа) — необходимой предпосылки для письма. В нем содержится много планов обсуждения, которые полезны для учителя при организации дискуссии в классе. Оно также содержит упражнения, разработанные. Для того чтобы дети начали рассматривать утверждения, которые являются только началом диалога, а не его завершением, поскольку каждое утверждение может рассматриваться только в контексте его понимания как ответ на возможный вопрос.

## Программа 1—2-х классов

Название программы: Элфи

Список изучаемых тем:

1. Имя.
2. «Если».
3. Вопросы.
4. Знание — незнание.
5. Страх незнания.  
Знание незнания.
6. Что мы знаем и чего мы не знаем.  
Знание о чем-либо.
7. Секреты. Тайны.
8. «Только».
  - а) Упражнение (У).
  - б) Рисование (Р).
9. Хороший — плохой.
  - а) План обсуждения (ПО).
  - б) Различные виды плохого.
10. Мышление.
  - а) Мышление (М).
  - б) Мышление (ПО).
11. Умный,
  - а) (У).
  - б) (ПО).