

О курсе «Философия» в начальной школе: исторический аспект, современный этап развития

М. В. Телегин

Идея воспитания детей через приобщение их к философии наиболее ярко явила себя в Древней Греции. В афинских мусических школах 7-летние дети и их учителя вели философские беседы по басням Эзопа и поэмам Гомера.

В средние века в Западной Европе с самого раннего возраста дети изучали «семь свободных искусств», в число которых входили риторика и диалектика.

XVII век, Чехия. Ян Амос Коменский выдвигает дидактический принцип, гласящий, что «обучение надо начинать с наиболее общих вопросов». В соответствии с этим принципом в так называемой материнской школе 6-летние дети знакомились с началами философии, не «вычитывая мудрость из книг», но «черпая ее из созерцания земли и неба».

XVIII век. Швейцария. Иоганн Генрих Песталоцци главным направлением развития ребенка младшего возраста считает его нравственное воспитание, а способом достижения этой благой цели — «беседы о праве, долге, справедливости, устройстве мира».

XIX век. Россия. В 1832 г. группа энтузиастов — подвижников (Ободовский, Гурьев, Гутель) открывает школу для детей 4 — 8 лет, разрабатывает программу, направленную на «формирование элементарных моральных понятий» через «развитие и обобщение собственных впечатлений ребенка» в процессе беседы на моральные темы.

В середине XIX в. член Комитета по народному образованию, музыковед, педагог — просветитель Владимир Федорович Одоевский пишет замечательные сказки для детей 5 — 7 лет, призванные «послужить стимулом к глубоким раздумьям и беседам». Беседы по мотивам философских по своему содержанию сказок «Червячок», «Городок в табакерке» и других «преследовали добрую цель» — «привести в ясность детские представления о мире, оказать могучее действие на внутреннее развитие ребенка». Диалоги с детьми «непременно должен вести умный и чуткий воспитатель», функции которого — «обеспечить обмен живыми словами, отражающими детские представления», «встать на ту ступень, на которой стоит ребенок, и повести его вверх, соизмеряя свои силы с силами ребенка».

Почти в тот же период времени Константин Дмитриевич Ушинский писал: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем... наполнение головы знаниями». «Нравственное влияние», по мнению К. Д. Ушинского, на ребенка прежде всего «оказывает народная мораль», воплощение которой — «родной для ребенка язык». Нравственные беседы — та деятельность, в которой ребенок «быстро овладевает родным языком, развивает свои моральные представления», под руководством учителя «ощущения, впечатления ребенка превращаются в понятия, из понятий составляются мысли, которые облакаются в слово».

В 1849 г. начинается педагогическая деятельность Льва Николаевича Толстого. В 1859 г., по возвращении с Крымской войны, Толстой открывает ставшую впоследствии знаменитой школу в Ясной Поляне, под Тулой. Ребенок, согласно педагогическому кредо Толстого, «рождается совершенным, сознание идеала у него тем больше, чем меньше его возраст», дети «не злопамятны, не блудят, не клянутся, не судят, не убивают друг друга», они «первообраз гармонии, правды, красоты и добра». Ребенок чувствует и сознает идеалы и моральные принципы лучше, чем взрослый, и поэтому цель воспитателя — дать ребенку пищу для размышления, в раннем возрасте познакомить его с духовными исканиями человечества. Этой цели прямо отвечают созданные Л. Н. Толстым в 1906 — 1907 гг. книги: «Евангелие для детей» и «Беседы с детьми по нравственным вопросам». Религиозно-философские эссе Толстого «Ассирийский царь Асархадон», «Труд, смерть и болезнь», «Три вопроса», «Чем люди живы» в яркой, художественной, образной форме доносят до детей важнейшие нравственные истины христианства, служат материалом для воспитательных, развивающих душу ребенка бесед.

Великие педагоги XX в. А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский считали «коллективное обсуждение различных жизненных проблем» действенным методом воспитания. А. С. Макаренко вел диалоги на нравственные темы с «казалось, навсегда очерстевшими беспризорниками», считал «нормой жизни коллектива — обсуждение важнейших нравственных вопросов».

Директор Павлышской школы В. А. Сухомлинский в голодном 1947 году беседовал с детьми, пережившими войну, о добре, красоте, высоком предназначении человека, видя в этих беседах средство «гармонического развития личности, воспитание уважения к другому, товарищества».

В 60 — 80-е гг. XX в. в США под руководством профессора Мэтью Липмана создается наиболее системный и методически проработанный на сегодняшний день курс «Философия для детей». Основные цели курса — развитие логического мышления детей, создание психологических условий для осознанного принятия учениками демократических ценностей, норм поведения в открытом обществе. Эти цели реализуются посредством организации диалога детей между собой и со взрослым, по поводу постановки и разрешения проблем, актуальных для них и имеющих философское содержание. В качестве модели обучающей философской беседы авторы курса видят сократический диалог, в котором взрослому отводится роль «диспетчера», создающего оптимальные условия для проявления собственной активности детей, их творчества.

Программа «Философия для детей» имеет полный набор необходимых для целостной педагогической технологии компонентов: специальные философские повести для учеников старшего дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов; методические руководства для учителей и воспитателей, пакеты диагностических материалов; систему подготовки кадров.

Проведенные с американским размахом экспериментальные исследования подтвердили эффективность курса в достижении заявленных целей и исходную гипотезу авторов: дети 5 — 9 лет сензитивны к содержанию философии, изучение философии способствует их умственному и нравственному развитию.

В 70 — 90-х гг. программа «Философия для детей» совершила «триумфальное шествие» по Соединенным Штатам, вышла далеко за их границы, получила одобрение ЮНЕСКО. За этот период национальные центры «Философии для детей» созданы в 30 странах мира. «Философия для детей» превратилась в мощное образовательное движение, члены которого видят в программе одно из средств, позволяющих гармонизировать расовые, классовые, культурные, религиозные противоречия; бороться с социальными болезнями общества: наркоманией, бездуховностью, эгоизмом.

1991 — 1995 гг. Переведенная и адаптированная американская программа «Философия для детей» начинает внедряться в образовательную практику России. В течение 5 лет создано более 200 экспериментальных площадок в разных регионах России, начал функционировать «Российский центр философии для детей», увидели свет учебники и методические руководства, подготовлены сотни педагогов, началось издание периодического сборника «Мышление» — печатного органа сообщества педагогов и ученых, работающих по программе. Научное руководство этой деятельностью осуществлялось Психологическим институтом РАО.

1997 г. Министерство образования РФ одобрило отечественный курс философии для детей младшего школьного возраста «Ромашка — почемучка». Органично включив в себя последние мировые достижения в области обучения философии младших школьников, курс максимально полно учитывает культурно-историческую специфику России, построен в соответствии с отечественными философской, психологической и педагогической традициями и подходами.

Основу учебного содержания отечественного курса, в отличие от американской программы, составляют не гносеологические (теория познания) и логические вопросы, а проблемы инвариантные, общие для подавляющего большинства философских школ и концепций, при доминировании космологических (изучение мира как целого), нравственных, эстетических, этических вопросов. Отбор тем происходил:

1) на основе логико-предметного анализа философского знания вообще, позволившего выявить точки соприкосновения, самоопределения, борьбы отдельных философских концепций, этих «вечных вопросов человеческого бытия в мире»;

2) с помощью анализа особого пути русской философии, характеризующегося стремлением к созданию теории мира как целого, опирающейся на все многообразие опыта человека: чувственного, нравственного, интуитивного;

3) при безусловном примате духовных и умственных потребностей ребенка того или иного возраста. В содержание курса вошли проблемы, обсуждение которых создает «зону ближайшего развития» для ума и души ребенка.

Изменившееся, по отношению к американскому курсу, содержание отечественной программы наиболее адекватно для достижения ее сверхзадачи — формирования основ целостного мировоззрения, целостной картины мира, интегрирующей весь опыт младшего школьника, позволяющей индивиду становиться личностью, субъектом общественных отношений, осуществлять макрорегуляцию различных форм своей деятельности.

Необходимость изучения столь специфического содержания философии именно в младшем школьном возрасте связана с тем, что с началом школьного обучения коренным образом меняется социальная ситуация развития ребенка. Он включается в новые для себя связи и отношения (ученик — учитель, ученик — ученик), не имея психологических средств управления собой, своим поведением. Это обстоятельство порождает возрастной кризис, известный в психологии как кризис 7 лет. Адаптация ребенка в новых условиях может осуществляться, только если его поведение станет произвольным и он научится подчинять свои непосредственные чувства, желания, действия требованиям, предъявляемым школой и, шире, всем социумом.

Согласно культурно — исторической концепции становления высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), ребенок преодолевает кризис 7 лет, овладевая словом как «психологическим орудием», позволяющим человеку подчинить себе собственную жизнь, сделать ее осознанной, сознательной, свободной. «Абстрактные» слова быденного языка: «добро» и «зло», «хорошее» и «плохое», «свобода» и «причина», «внутреннее» и «внешнее», «любовь» и «красота», «время» и «пространство», «мир» и «человек», а также связанные с ними в сознании ребенка сферы смыслов, значений, переживаний — вот те «единицы» самосознания, те «зерна», которые в своем развитии дают ростки личности.

Самоопределяясь относительно содержания «абстрактных» слов быденного языка, осмысливая и осознавая это содержание, пытаясь отстаивать собственное видение мира, приводя в соответствие с ним свое поведение, индивид становится личностью, объект педагогических воздействий — субъектом учебной деятельности, человек зависимый — человеком свободным.

Происходит удивительный процесс, значение которого трудно переоценить: ум и сердце 6 — 7-летнего ребенка начинают занимать проблемы и вопросы философского масштаба и характера. Быть может, в сфере этих высоких духовно-разумных исканий у детей и складывается потребность за внешним узреть внутреннее, за формой — содержание, за явлением — сущность, потребность в теоретических знаниях.

Последние экспериментальные исследования подтверждают эту смелую гипотезу. Они проливают свет на вопрос, оставленный нам в наследство выдающимся отечественным ученым В. В. Давыдовым: «Как на пороге школы возникает потребность в учебной деятельности, потребность в теоретических знаниях?» Отвечая на этот архиважный вопрос, авторы курса «Философия для детей» утверждают: потребность в теоретических знаниях — следствие изменившейся социальной ситуации развития. В школьной жизни ребенку не обойтись без анализа, учета, оценки внутренних мотивов собственного поведения и поведения окружающих. А это, в свою очередь, становится возможным, только если ребенку удастся построить более или менее осознанную систему ценностей, морально-нравственных ориентиров, требований к себе и своему социальному окружению. Вот почему младший школьник «сосредоточен на своем социальном окружении», кропотливо исследует его, в столь нежном возрасте ставит и решает философские вопросы, является «стихийным», «спонтанным» философом.

Интерес, по словам Л. С. Выготского, «идет впереди интеллектуального развития», влечет его за собой. Интерес младших школьников к мировоззренческим проблемам должен трансформироваться в систематическую, совместную деятельность детей и взрослых по постановке и обсуждению философских вопросов — философствование. Такой подход является конкретизацией, развитием теории деятельности (А. Н. Леонтьев), положенной в основу проектирования курса.

Деятельное освоение содержания философии младшими школьниками требует обучения их «ремеслу» философа, создания такой учебной среды, в которой «в сокращенной, сжатой, внешней» форме ученики «проходили бы исторический путь философии».

Анализируя условия происхождения и движения философского знания, авторы пришли к выводу, что генетически исходной, изначальной «единицей» философии можно считать сократический философский диалог.

Анализ сохранившихся источников (сочинения Ксенофонта и Аристотеля о Сократе, около 30 аутентичных сочинений Платона) позволяет нам дать феноменологическую модель сократических диалогов.

Сократический философский диалог состоял из нескольких диалектически взаимосвязанных этапов.

На первом этапе Сократ ставил перед собеседниками проблему, с одной стороны, взятую из их повседневной жизни, с другой — имеющую философское содержание.

Такая проблема фиксировалась в виде вопроса относительно содержания того или иного «абстрактного» слова быденного языка, например: что есть мудрость? храбрость? добродетель? благо? прекрасное? (диалоги Платона «Гиппий больший», «Лахет», «Парменид», «Критон»). Для ответа на эти вопросы собеседники Сократа должны были обобщить опыт, связанный в их сознании с «абстрактным» словом быденного языка. Пытаясь стимулировать собственное размышление собеседников, Сократ «поглубже запрятывал свое знание предмета, внешне казался ровней собеседнику».

На втором этапе сократического диалога собеседники Сократа решали поставленную проблему на актуальном для них уровне развития, психологический смысл которого заключался в том, что участники диалога объективировали, вербализировали собственные философские представления (идеи относительно способов решения философской проблемы). Создав дефиницию, дав определение того или иного термина, собеседники Сократа «успокаивались», «испытывали иллюзию знания». Экстерифизированные философские представления участников диалога на втором этапе приобретали внешнюю форму, становились специфическими вербальными объектами — совокупностью высказываний.

На третьем этапе философского диалога Сократ, выражаясь современным психологическим языком, создавал «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский) для своих собеседников, пользуясь для этого двумя основными методами — майевтикой и противопоставлением.

По Сократу, «душа не может достигнуть истины, если она не беременна ею». При «родах» истины она (душа) нуждается в помощи духовного «повивального искусства» — майевтики. Описание майевтики мы находим у Платона: «...теперь мое повивальное искусство во всем похоже на акушерское, оно заключается в том, чтобы правильно распознать и отделить фантазмы и лживость в молодых душах от вещей здоровых и реальных».

Отправным пунктом майевтики было сократическое сомнение! С помощью вопросов Сократ приводил собеседников в замешательство, своими высказываниями создавал такой контекст, в котором собеседнику становилась очевидной неполнота, ограниченность имеющихся у него философских представлений. Опровержение, приведение собеседника в замешательство — «elenchos» было деструктивным элементом метода Сократа. Посредством майевтики достигался эффект очищения сознания собеседника от «фальшивых самоочевидностей», «от невежества». Опровержение исходной познавательной позиции собеседника создавало стимул, предпосылки для дальнейшего философского исследования.

Другим методом сократического диалога является противопоставление — формирование нескольких противоречащих друг другу познавательных позиций относительно способа преодоления философской проблемы. Многие диалоги Платона, например «Протагор», «Горгий», «Менон», построены по принципу сценического агона (борьба). В диалоге Платона «Пир», решая философскую проблему «что есть любовь?», собеседники дают 7 различных определений любви. Наличие нескольких точек зрения в одной проблемной области неизбежно приводит к их согласованию, обсуждению, обобщению, отбору наиболее продуктивных тезисов.

Дав обобщенное феноменологическое описание классического философского диалога как формы совместно осуществляемого философствования, мы можем перейти к построению психологической модели полноценного философского диалога. Структурно такая модель находится в отношениях изоморфизма (подобия) к способу развития классического диалога и состоит из трех основных этапов.

Первый этап — постановка философской проблемы. Философская проблема фиксируется в виде вопроса, принятого к обсуждению всеми членами группы в результате конвенции (договора).

Философский вопрос направляет участников диалога на установление сферы смысла, значения по отношению к тому или иному термину философии, одновременно являющемуся «абстрактным» словом обыденного языка (например: добро, время, красота, любовь и т. д.).

С появлением — принятием группой — философского вопроса создается философская проблемная ситуация (ФПС). Психологическим условием возникновения ФПС является невозможность осуществления деятельности в плане простой репродукции. Для решения философской проблемы участники диалога вынуждены продуцировать новое знание, выходить в гипотетическую сферу, на уровень предельно возможных для них обобщений.

Второй этап — решение философского вопроса, снятие философской проблемы на актуальном уровне развития участников диалога. На этом этапе в сознании каждого из участников диалога актуализируется та часть опыта, которая связана с изучаемой проблемой, актуализируются представления, относящиеся к «абстрактному» слову обыденного языка, появляются психологические предпосылки для перехода от смысловой к знаково-символической форме анализа ситуации.

Для участников философского диалога результат их собственной деятельности выступает в форме идеи, замысла, гипотезы о возможности разрешения философской проблемы. Совместный характер философствования проявляется в том, что каждый участник диалога вынужден опредмечивать, вербализировать, придавать внешнюю форму своим философским представлениям, выносить их в открытое диалогическое пространство. Эта проблема решается с помощью конструирования вербальных моделей преодоления философской проблемы. Партнеры по общению создают собственные определения, дефиниции философских категорий, опосредствующие как совместный процесс философствования, так и философствование каждого познающего субъекта.

Экстериоризация партнерами по диалогу собственных познавательных позиций, философских представлений, внутреннего опыта, связанного с «абстрактными» словами обыденного языка, приводит к возникновению особой коммуникативно-знаковой среды, где во внешней, вербальной форме представлены несовпадающие точки зрения на способы преодоления философской проблемы.

Третий этап — социокогнитивный конфликт между носителями конкурирующих (основанных на несовпадающих признаках) точек зрения относительно способов преодоления философской проблемы. Наличие нескольких опредмеченных, вербализированных, развернутых из несовпадающих аксиоматических оснований точек зрения с неизбежностью вызывает их сопоставление, координацию, спор по поводу преодоления философской проблемы.

Участники диалога распредмечивают и присваивают конкурентные познавательные позиции, интериоризируют процесс согласования противоречащих точек зрения, вместе устанавливают значения, расширяют сферу смысла философского термина.

Диалог носителей познавательных позиций, основанных на различных признаках, приводит к формированию у участников диалога способности ориентироваться при определении содержания какого-либо термина не на один, изолированный признак, а на их систему.

Образовательная технология программы и есть технология организации учебного философского диалога младших школьников. Связующим звеном между наивным, конкретным, реалистичным, наглядно-образным, аналогичным, синкретичным мышлением младших школьников и последовательным, абстрактным, словесно-логическим содержанием философии являются «абстрактные» слова обыденного языка (добро, время и т. д.) С одной стороны, эти слова присутствуют в активном словаре ребенка, находятся в его языковой компетенции, а с другой — они выступают как основа понятийного аппарата «культурных философских школ и концепций». Образовательная технология программы базируется на «доразвивавши» имеющихся у детей спонтанных философских представлений (представлений, связанных в сознании ребенка с «абстрактными» словами) до уровня представлений, предпонятий и понятий, имеющих аналог в философской культуре.

В комплект учебных материалов по программе «Философия для детей» входит философская повесть «Ромашка — почемучка», своего рода стимульный материал, позволяющий учителю поставить в классе философскую проблему. Чаще всего проблема выступает в виде философского вопроса (например, «Что такое время?»). Пытаясь на актуальном уровне собственного развития разрешить философскую проблему, ребенок вербализирует, проговаривает, выносит в открытую диалогическую среду свои собственные спонтанные философские представления, «рисует» вербальные «картинки» содержания, связанного в его сознании с

«абстрактным» словом обыденного языка. Представления детей по изучаемым проблемам, как правило, различаются. Это объясняется несовпадением референтных сфер субъектов (их социального окружения), а также различным уровнем развития детей. Сосуществование несовпадающих точек зрения в области одной философской проблемы — исходный пункт для организации философского диалога.

В методическом руководстве к повести «Ромашка — почемучка» содержится подробное описание спонтанных философских представлений у детей, культурно — историческая справка, многовариативное планирование организации учебных дискуссий, система упражнений, игр и вопросов.

Основными целями программы по философии в младшем школьном возрасте являются следующие:

- воспитание гармонически развитой личности;
- освоение содержания философии посредством ознакомления детей с философскими проблемами;
- развитие мировоззренческих представлений, творческого, рефлексивного компонентов в мышлении младших школьников;
- личностная и познавательная децентрация учащихся;
- формирование внутреннего плана действий, основ логически корректного мышления, развитие речи и коммуникативных навыков.

Общий способ реализации образовательных целей курса — организация специфической формы взаимодействия детей между собой и со взрослыми — философского диалога.

Желающим подробнее ознакомиться с программой «Философия для детей» рекомендуем статью А. А. Марголиса, С. Д. Ковалева, М. В. Телегина, С.А. Кондратьева в журнале «Психологическая наука и образование» (1997. № 4). По вопросам ознакомления и приобретения программы просим обращаться к С. Д. Ковалеву по телефону: 253 — 91 — 81.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Выготский Л. С. Речь и мышление ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1983.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Марголис А. А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
6. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996.