Для цитирования: Ильюшенко Н. С. Философия для детей: эффективный инструмент развития самостоятельности мышления // Социум и власть. 2020. № 5 (85). С. 86—94. DOI: 10.22394/1996-0522-2020-5-86-94.

DOI: 10.22394/1996-0522-2020-5-86-94

УДК 101.1 + 101.9

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ: ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

Ильюшенко Надежда Сергеевна,
Институт философии
Национальной академии наук Беларуси,
Центр управления знаниями и компетенциями,
научный сотрудник.
220072, Республика Беларусь,
г. Минск, ул. Сурганова, д. 1, корп. 2
E-mail: n.iliushenko@gmail.com

Аннотация

Содержание статьи находится в тематическом поле практической философии, обозначенном как «философия для детей». В рамках статьи рассмотрена специфика философского языка. Эксплицированы и описаны основные языковые средства, позволяющие расширить привычные описания мира, добиться выражения нетривиальных философских интуиций, наметить новые направления философского поиска. Особое внимание уделено таким приемам как использование в философских текстах метафор, тавтологий и порочного круга в определении, а также пошагового, постепенного уточнения мысли путем введения «оперативных понятий». В заключение приведены примеры заданий, служащих освоению детьми школьного возраста (10—13 лет) языка философии в рамках реализации программы дополнительного образования для детей и подростков «Зеленое Солнце» (авторский коллектив: Н. Ильюшенко, Н. Кутузова, Д. Кутузов, О. Давыдик).

Ключевые понятия:
диалог,
метафора,
оперативные понятия,
тавтология,
философия для детей,
язык философии.

Нередко первое знакомство неподготовленного читателя с философским текстом (вне зависимости от того, в каком возрасте и на каком жизненном этапе оно происходит) может вызвать целый спектр переживаний: от удивления и недоумения до раздражения и даже злости. Как правило, такие реакции оказываются своеобразным ответом на сложность и специфику философского языка, трудность освоения которого отмечали во все времена. Например, древние греки прозвали Гераклита Эфесского «Темным» за то, что его рассуждения отличались туманностью и неоднозначностью. Постижение содержащихся в них смыслов требовало от «любителей мудрости» серьезного интеллектуального напряжения. Сегодня изучение философских концепций также предполагает не только знание специальных терминов, но и понимание того, чему в конечном итоге служит вся «механика» философского языка.

Наглядной демонстрацией сложности философских размышлений для простого схватывания может считаться произведенный М. Хайдеггером анализ того, что составляет сущность вещи. Разбирая данный вопрос на примере чаши, философ пишет: «В подношении полной чаши пребывает одно-сложенность четырех. Подношение чаши есть дар потому, что дает пребыть земле и небу, божествам и смертным. Пребывание тут, однако, уже не просто постоянство чего-то наличного. Пребывание есть событие. Оно выносит четверых в ясность их собственной сути. От ее одно-сложности они вверены друг другу. Единясь в этой взаимопринадлежности, они выходят из потаенности. Подношение чаши дает пребыть односложности четверицы всех четырех. Но в подношении чаша осуществляется как чаша. Подношение собирает в себе то, что входит в поднесение: двоякое вмещение, вмещающее, пустоту и выливание поднесенного. Все это, собранное вместе в подношении, само собрано вокруг сбывающегося пребывания четверицы. Это многосложно простое собирание — существо чаши» [11]. Приведенное определение может по праву считаться одним из наиболее красочных примеров того, каким неоднозначным и запутанным может быть философский текст. Отсутствие ожидаемых пояснений о том, что значит «пребывание», «событие» или «одно-сложность», способны отвратить читателя не только от дальнейшего знакомства с работами М. Хайдеггера, но даже навсегда лишить желания обращаться к философским трудам в целом.

Вместе с тем важно отметить, что такая форма изложения мысли — не есть нечто, от чего философы намерены избавляться. И хотя многие солидарны с позицией Л. Витгенштейна, придававшего огромное значение ясности мысли и любого языкового высказывания («Все, что вообще может быть помыслено, может быть помыслено ясно. Все, что возможно высказать, возможно высказать ясно» [2, с. 106]), примечательно и то, что язык философии — феномен, существующий и активно развивающийся на протяжении более двух тысяч лет, так и не был упрощен или замещен каком-либо другим, более простым, способом «работы с мыслью». Подтверждают это тексты современных авторов. В частности, профессор Американского Университета в Каире (Египет), широко известный философ-метафизик Г. Харман (род. 1968) пишет: «Если говорить об асимметричной и буферной внутренней жизни объекта, то заместительные связи возникают от случая к случаю, — давая рождение новым объектам с их собственными внутренними пространствами. Перед нами — постоянная встреча асимметричных партнеров внутри каждого унифицированного объекта: реальный объект встречается с чувственно воспринимаемым заместителем или представителем другого объекта. Причинная связь образуется там, где эти препятствия оказываются сломаны или подвешены» [12, с. 76]. В приведенном фрагменте Г. Харман раскрывает идею замещающей причинности путем введения таких категорий, которые сами во многом нуждаются в пояснении: «внутренняя жизнь объекта», «подвешенность» и т. д. Возникает закономерный вопрос: предложенное философом объяснение направлено на то, чтобы нечто разъяснить, или на то, чтобы стимулировать читателя поставить еще больше вопросов?

Ответ не в последнюю очередь обнаруживает себя в пространстве тех задач, решению которых исторически служит философское знание. Известно, что философия является доказавшим свою эффективность средством познания мира, развития критического отношения к реальности и инструментом личностного мировоззренческого самоопределения. Все эти тезисы сегодня выступают в определенной мере аксиоматическими и стандартно воспроизводятся, когда важно обосновать, зачем, например, современному студенту изучать философское наследие прошлого. Подчеркивается, что философия хорошо приспособлена для решения задач стимулирования рефлексивности, креативности и в целом повышения культурной эрудиции обучающихся. Вместе с тем, сведение преподавания данной дисциплины к заучиванию отдельных философских концепций нередко приводит к тому, что многие из приемов, служащих достижению указанных выше целей, остаются в тени или вовсе не используются. Не претендуя на исчерпывающее их описание в данной статье, сконцентрируем внимание на некоторых аспектах работы языка философии, делающих ее действенным инструментом формирования самостоятельности мышления. Обоснуем необходимость знакомства с философскими текстами не только взрослых, но и детей, в том числе, в период их обучения в школе.

Однако прежде, чем рассуждать о языке философии, проведем небольшое терминологическое уточнение. Отметим, что язык как таковой в самом общем виде может быть понят как символическая система, позволяющая сохранять и транслировать информацию, а также как способ и средство существования мысли и знания в целом [5, с. 79]. Такая трактовка языка не является единственно возможной, но она ценна тем, что фиксирует его сущностную связь с работой мышления, хотя и не раскрывает механизмы, с помощью которых реализуется «оформленная языком» мыслительная активность. Также позволим себе напомнить о существовании разнообразия языков как способов высказывания мысли. Так, наряду с философским языком принято различать обыденный, научный языки и язык искусства, в той же мере служащие цели передачи информации и приобретения знаний. Разумеется, нельзя говорить о существовании каких-либо жестких барьеров, разделяющих данные типы высказывания: категории философии и науки, а также слова, которыми мы пользуемся ежедневно, способны переходить из одной сферы употребления в другую (так, например, широко известен программный концепт постмодернистской номадологии «ризома», обозначающий устройство корневой системы растений и перенесенный в философию из биологии; не менее интересным примером можно считать перенос понятия транспонирования из области музыки в современную социальную теорию). Вместе с тем, очевидно и наличие определенных водоразделов: в целом, мы достаточно легко можем установить, к какому типу языка относятся те или иные категории («гальваномагнитные эффекты», «трансцендентальное единство апперцепции», «гарнитур» и т. д.). Таким образом, даже

самое поверхностное знакомство со словарями этих языков позволяет заключить, что они «обслуживают» разные «области бытия» и были выработаны для решения принципиально разных задач. Кратко очертим «поля ответственности» каждого типа языка.

Обыденный язык служит оптимизации человеческой коммуникации, повышению эффективности социальных взаимодействий и предназначен для общения в повседневной жизни. Он касается «общих мест» и описывает привычные и близкие большинству людей феномены, доступные в опыте каждодневного существования, применяя для этого конструкции, максимально ясные и открытые быстрому «смысловому схватыванию» практически любым человеком. Слова обыденного языка могут отличаться многозначностью и использоваться для выражения различных смыслов в зависимости от контекста их употребления.

Научный язык исходит из приоритета выработки универсальных описаний, фиксирующих объективные процессы социума и окружающего природного мира. Он предназначен для создания объяснений действующих в мире закономерностей, разработки алгоритмов достижения актуальных практических задач. Научный язык интегрирует в себе достаточно сложные понятия, обозначающие зачастую явления и их взаимосвязи (причинно-следственные закономерности), которые не даны нам в обыденном опыте и могут быть выявлены только путем использования специальных познавательных процедур, гарантирующих общность выводов каждому, кто захочет пройти аналогичным путем. Значения научных понятий отличаются строгостью и не терпят «вольного обращения».

Язык искусства обслуживает сферу эстетического. Он максимально индивидуален и в определенной степени противоположен языку науки с его строгостью категориальных определений.

Философский язык традиционно используется для формулирования и выражения общественно и личностно значимых смыслов, касающихся фундаментальных оснований человеческого существования. Именно для решения этих задач он и был выработан: с момента своего возникновения философия видела своей прямой обязанностью обнаружение истины (того, каким образом мир «есть»), «первых причин» бытия, стремилась раскрыть сознанию неочевидные взаимосвязи окружающих нас феноменов, установить высшие цели индивидуального и коллективного присутствия в мире (примерами здесь могут служить задачи первой философии Аристотеля, майевтика Сократа или диалектические законы восхождения «мирового духа» по ступеням самопознания, описанные в трудах Г. Гегеля). Философия всегда работала и продолжает работать на пределе, на границе явного и неявного, представляя собой фронтир возможностей человеческого мышления, обращенного к наиболее основополагающим аспектам человеческого существования. Также именно с работой философа традиционно связываются ожидания по определению мировоззренческих опор, позволяющих людям жить в ситуации различных вызовов и рисков окружающей их действительности (об этом свидетельствуют, в частности, рассуждения стоиков, идеи представителей экзистенциализма, персонализма и иных философских направлений). Необходимость решения всех указанных задач привела к формированию специфического философского языка, способного подмечать и фиксировать в словах сущностные, но эксплицитно не данные различия между явлениями; производить переосмысление привычных взглядов на мир; конструировать новые смыслы.

Не претендуя на полноту и окончательность ответа на вопрос о том, как же функционирует и как работает философский язык, в первую очередь рассмотрим особенность философских категорий, как элементов, составляющих «тело» любого философского текста или рассуждения. Среди прочего, понятия философии отличаются следующими чертами:

1. Бывают недоступны непосредственному «схватыванию» (требуют пояснений или предварительного изучения истории их введения в обиход). Данное качество роднит философский язык с научным. Так же, как в науке, в философии нередки случаи использования на первый взгляд привычных слов, но в значениях, не совпадающих с общепринятым их употреблением (именно этим отличается понятие «критика» в трансцендентальной философии И. Канта от того смысла, который ему приписывается в повседневной коммуникации).
2. Открыты для переопределения и интерпретации; могут «уклоняться» от однозначного описания. Данным качеством философский язык отличается от строгих категорий науки. Так, широко известным примером здесь может служить постмодернистский термин «деконструкция», определяе-

мый Ж. Деррида во многом апофатически — через апелляцию к тому, чем он не является: «деконструкция — это не критика, не анализ и не метод» [3, с. 614]. В «Письме японскому другу» мыслитель специально подчеркивает, что было бы в корне ошибочным пытаться найти какое-либо ясное и недвусмысленное значение, адекватное слову «деконструкция» [4]. Другой философ, Э. Гуссерль, будучи математиком и признавая ценность ясных формулировок, в своем объяснении сути процедуры феноменологической редукции (базового понятия его философской концепции), также избегал ее строгого определения, предлагая весьма странные для ученого описания (причины такого решения будут проанализированы ниже). Приведенные примеры подчеркивают близость философского языка, скорее, обыденному словоупотреблению, где многие понятия усваиваются и используются преимущественно интуитивно.

3. При использовании могут требовать одновременного учета множества смыслов. Так, являясь средством постижения истины и конструирования субъективно значимых смыслов, философия не может избежать многозначности (такие понятия как «логос», «дискурс» или даже «метафизика» являются здесь хорошим примером).

Для того чтобы достичь лучшего проникновения «в суть вещей» и различения принципиально нового среди обыденного, привычного, на первый взгляд очевидного, проблематизировать то, что ранее не замечалось и не вызывало вопросов, а также «высветить» новые смыслы — философы в рассуждениях используют целый ряд приемов. Не имея возможности описать их все, остановимся на рассмотрении трех: 1) использовании метафор; 2) допущении тавтологий и применении «порочного круга» в определениях; 3) обращении к приему пошагового, постепенного уточнения мысли путем введения так называемых «оперативных понятий».

Одним из наиболее частых в использовании приемов, позволяющих произвести удачную концептуализацию или добиться приращения смысла, является применение метафор. Об особом статусе и роли метафоры в мыслительной деятельности человека и в познании в целом писали Д. Лакофф и М. Джонсон в работе «Метафоры, которыми мы живем» (1980). Исследователи подчеркивали значимую роль метафорических структур языка в процессах восприятия и переработки информации. Они последовательно и убедительно доказали метафорическое устройство человеческого мышления, раскрыли механизм работы метафоры и объяснили, как она позволяет добиваться прироста знания, появления новых интерпретаций и описаний.

Однако, несмотря на универсальность метафор как базового механизма осмысления мира, их использование в каждодневном общении, научной коммуникации и философском рассуждении оценивается поразному. Наука традиционно избегает ярких и неоднозначных метафорических переносов. А. Ричардс в связи с этим пишет: «На протяжении истории риторики метафора рассматривалась как нечто вроде удачной уловки, основанной на гибкости слов, как нечто уместное лишь в некоторых случаях и требующее особого искусства и осторожности» [9, с. 45]. В силу данного обстоятельства ученые, стремясь к объективности и однозначности вырабатываемых ими знаний, избегали злоупотреблений метафорами. Что касается повседневной жизни, то здесь обращение к метафорам происходит, когда говорящий хочет придать своей речи большую эмоциональную насыщенность (например, когда хочет описать свое эмоциональное состояние: «страх подкрался ко мне, как кошка»). Но чаще употребление метафор вовсе остается незамеченным. Большинство метафор нашей обычной жизни являются настолько привычными («тратить время», «убивать время» и др.), что Д. Лакофф и М. Джонсон позволяют себе иронически заметить: «По этой причине множество людей считает, что они прекрасно обходятся без метафор» [6, с. 25].

Таким образом, употребление метафор ни в науке, ни в повседневном общении не связывается с чем-то продуктивным или эвристически ценным.

В философии применение метафорических структур языка также нередко встречало скептическое отношение. В частности, философ Х. Ортега-и-Гассет в работе «Две главные метафоры» (1925) указывал: «Когда тот или иной автор упрекает философию в использовании метафор, он попросту признается, что не понимает и философию, и метафору» [8].

Тем не менее, философия активно использует метафоры, что роднит ее язык с языком поэзии, где метафорические переносы также играют большую роль. Но если поэзия преследует преимущественно

эстетические цели, рассматривая метафору как средство лексической выразительности, то философия обращается к метафорам для получения значимых эвристических следствий. Метафора оказывается эффективным средством в философии, поскольку, действующий в ней механизм семантического переноса, позволяет увидеть объект под новым углом. Говоря феноменологически, метафора дает возможность приостановить естественную бытийную установку индивида и выйти за рамки привычных, автоматически используемых описаний в сферу неочевидных смыслов. Она открывает путь к выработке новых определений, задает иное направление взгляда. Это свойство метафоры также фиксировал уже упомянутый философ Х. Ортега-и-Гассет, изучивший множество философских текстов и случаи употребления в них метафорических структур. Он заключил, что эти структуры являются излюбленным приемом мыслителей там, где они сталкиваются с феноменами наиболее сложной природы, а также с трудностями в их описании: «Когда предмет мысли непривычен, мы пытаемся опереться на уже известные знаки и, соединяя их, очертить профиль нового. <...> Метафора удлиняет радиус действия мысли, представляя собой в области логики нечто вроде удочки или ружья» [Цит. по: 1, с. 25].

В качестве удачного примера использования метафоры в философии приведем концепцию отражения, описывающую механизм работы сознания — одного из наиболее сложных и загадочных явлений, которые только пытался осмыслить человек. Ценность предложенной В. И. Лениным метафоры состоит в том, что она позволила взглянуть на сознание как на процесс отражения объективного мира. Такое переосмысление привычного взгляда на сознание стало толчком для преодоления целого ряда затруднений, обусловленных существованием предшествующих теорий. В частности, оно позволило преодолеть расщепленность мира на феноменальный и ноуменальный, решить связанные с этим расщеплением гносеологические трудности.

Помимо метафоры не менее часто используемым приемом в философии выступает сознательное допущение тавтологий и применение «порочного круга» в определениях — традиционно запрещаемых в научном дискурсе способов объяснения, а в повседневном общении скорее вызывающих раздражение или приводящих к комическим ситуациям. Считается, что тавтология не способна ничем обогатить мысль, она лишь повторяет известное. Сущность «порочного круга» состоит в том, что утверждение выводится из самого себя, либо для доказательства тезиса используются его собственные следствия. В результате не происходит объяснения как такового, не совершается прироста знания. Используемый в дефинициях «порочный круг» подвергается критике, поскольку прочно ассоциируется с логическими уловками в демагогических спорах. Однако в философских текстах такие приемы встречаются довольно часто. Их цель — не запутать читателя, а, напротив, уточнить мысль.

Рассмотрим фрагмент из рукописи 1926 г. уже упоминавшегося выше Э. Гуссерля: «Трансцендентальный, если нужно наконец определить это слово, означает ни что иное, как то, что может быть теоретически положено и полагается в феноменологической редукции, которая сама называется трансцендентальной. Таким образом, трансцендентальное Я есть мое Я. Говоря конкретно, это мое Я в качестве того Я, которое не было выведено из игры редукцией» [Цит. по: 14, с. 17].

В данной цитате Э. Гуссерль определяет феноменологический метод как то, что позволяет достичь трансцендентальной субъективности, а трансцендентальную субъективность — как результат применения феноменологического метода. Если бы к такому ходу прибегли логик или математик, они были бы уличены в непрофессионализме. Но высказываясь как философ, Э. Гуссерль с легкостью строит на нем свое объяснение. Обращение к подобному приему в данном случае может быть оправдано сложностью проблемы, невозможностью следования требованиям обычной логики, необходимостью выйти за привычные рамки известных нам способов рассуждения и описания.

Не менее интересным способом обогащения смыслов в философии выступает прием, заключающийся в пошаговом, постепенном уточнении мысли путем введения «оперативных понятий» — словесных инструментов анализа, которые сами при этом не становятся предметом уточнения и зачастую никак не объясняются в тексте [см.: 10]. Их смысл может быть схвачен исключительно из контекста, а само применение призвано указать на оттенки смысла, позволяющие глубже понять основной философский тезис. Именно такими терминами являются слова «пребывание», «событие» или «односложность» из приведенного в начале статьи рассуждения М. Хайдегге-

ра. Они нужны, чтобы помочь читателю проникнуть в сущность вещности вещи. Такое понимание при этом оказывается гораздо ближе интуитивному постижению, чем прямому рациональному объяснению. Весьма виртуозно данной техникой владел и советский философ М. Мамардашвили. В его работах обращает на себя внимание то, как он выстраивает мысль, двигаясь, будто по спирали. Приводя различные примеры и образы, философ постепенно проясняет ведущую мысль, пока диаметр «спирали» не сузится настолько, чтобы читателю стало совершенно ясно, что же имел в виду автор.

Описанные и многие другие приемы, имеющиеся в арсенале языковых средств философов, способны сделать чтение философских текстов весьма затруднительным процессом. Добавим к сказанному наличие традиционно высокой смысловой плотности работ мыслителей, обилие незнакомых терминов, с которыми сталкиваются неподготовленные реципиенты, множество отсылок к трудам предшественников, и мы вновь столкнемся с необходимостью ответить на вопрос, для чего же все-таки нужны все эти преграды на пути понимания философских произведений? Предположим, что помимо решения непосредственных задач раскрытия истины, такие средства отражают закономерности работы человеческой мысли и нацелены на воспроизводство философского усилия уже у самого читателя, чтобы мышление не застывало, не прекращало своего существования, порождая все новые и новые интерпретации и вопрошания.

Во многом активизации мышления читателя служит и сама форма существования философского текста. Даже если этот текст не написан в духе диалогов Платона и не следует заложенной Сократом традиции майевтики (то есть не предполагает вопрос-ответной структуры), он всегда является ориентированным на спор, на поиск ответа, всегда представляет собой в некотором смысле интеллектуальный вызов. Это хорошо видно из истории немецкой трансцендентально-классической философии, связанной с именами И. Канта, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинга и Г. Гегеля, опирающихся друг на друга в своих подходах, пусть и не признающих их истинность. Таким образом, несмотря на наличие множества методов, философия всегда остается верной диалогическому характеру рассуждений, проявляющемуся в постоянных столкновениях друг с другом теоретических позиций мыслителей. Многие из них не раз признавали значение диалога и обмена мнениями в качестве принципиального условия успешности и продуктивности своей работы. Например, Л. Фейербах называл диалогическую связь фундаментальным принципом философии, ее основой, без которой никакое философское мышление не способно существовать вообще.

Роль диалога в философии невозможно переоценить, потому что человеческая мысль для своего развития требует поощрения, поддержки, а иногда и сопротивления. Она нуждается в коммуникации, в обсуждении и критике. Текст, который не рождает желания ответить в соответствии с собственной оптикой, «передать путем рассуждения вслух некую манеру или угол зрения, своего рода устройство моего глаза, относительно видения вещей» [13] (в идеале — создать собственный текст) — очевидно, является не очень удачной философской работой. Но чтобы сформулировать собственный ответ, чтобы заметить что-то неочевидное, нужна особого рода внимательность, особое качество сосредоточения. Философский язык позволяет ее достичь.

Хорошее объяснение того, как работает философский текст, можно найти у В. Б. Шкловского. Несмотря на то, что объектом его рассуждений являлось искусство, сказанное ученым вполне может быть отнесено и к философии: «Для того чтобы сделать “вещь как видимую”, чтобы заставить нас заметить то, что мы обычно не замечаем, ощутимым должен сделаться медиум, тот посредник, с помощью которого вещь нам является: язык литературного произведения должен стать “трудным”, “искусственным”, затрудненным, заторможенным». Тогда «восприятие на нем задерживается и достигает возможной своей силы и длительности», что и прерывает автоматизм восприятия, «заменяющий видение узнаванием» [13, с. 144].

Сложный, непонятный, путаный философский язык как раз и служит этим целям: он заставляет наше мышление делать остановки, паузы. Наше внимание, чтобы проникнуть в суть излагаемых взглядов, должно оставаться сконцентрированным и острым. Замечая противоречия, неоднозначности в тексте, мы вынуждены ставить вопросы и искать на них ответы. Только из такого состояния активного внимания, пристального вглядывания и диалогического вопрошания и может родиться в итоге собственная авторская мысль.

Таким образом, сам философский язык, полный метафор, тавтологий, повторов, оперативных понятий, выстраивающийся

как диалогическая коммуникация с другими текстами и позициями, оказывается эффективным средством оттачивания навыка самостоятельности мышления. Очевидно, что развить мышление нам помогают не только философские работы: чтение литературных произведений, знакомство с научными достижениями также могут стимулировать наши мыслительные способности, инициировать постановку нетривиальных вопросов. Однако философия, как никакое другое средство, способна привести нас к размышлениям о личностно значимых вещах, к выработке ответов на вопросы, касающиеся устойчивости нашего собственного бытия в мире.

В этом отношении изучение философии может быть полезно не только взрослым (сегодня первое системное знакомство с философскими концепциями, как правило, происходит в период обучения в высшем учебном заведении в рамках обязательного освоения студентом блока социально-гуманитарных дисциплин), но и детям. Конечно, знакомство с идеями мыслителей должно происходить в соответствии с известным педагогическим принципом соответствия содержания знания когнитивным возможностям обучающихся, что подразумевает известную адаптацию философских идей, сообщение им доступной для восприятия детьми формы и др. Однако лишать школьников возможности соприкоснуться с самой практикой философского вопрошания, ссылаясь на сложность этого типа знания, по нашему мнению, неприемлемо.

Правота этой позиции подтверждается наличием положительных примеров преподавания философии в школах в различных странах мира. Имеющиеся теоретические наработки в области практической философии и философии для детей (О. Бренифье, М. Липман, Ж.-П. Монген, Дж. Эспозито, Л. А. Беляева, И. П. Березовская, С. В. Борисов, А. С. Заморев, О. Е. Зубов, С. А. Иванов, Г. В. Коновалова, М. В. Нифантова, Л. Т. Ретюнских, М. В. Телегин, Л. В. Хохлова, Н. С. Юлина, О. Ю. Яценко и др.) дают основания заключить, что белорусские школы быстрее смогут решить поставленные перед ними задачи развития человеческого капитала страны, если обучающиеся в них дети овладеют навыками живого философского размышления.

Вдохновленные идеей привнесения философской практики в педагогический процесс общеобразовательных школ, авторский коллектив Института философии Национальной академии наук Беларуси разработал обучающую программу для детей и подростков «Зеленое Солнце». Программа рассчитана на детей возраста 10—13 лет. Одной из ключевых задач программы является формирование самостоятельности мышления школьников. Ее достижению служит реализация модуля «Размышляем о мире и человеке: философия для детей и подростков», который включает задания и упражнения по следующим направлениям: «История и традиции», «Критическое мышление», «Нравственность и мораль», «Навыки коммуникации». Кратко очертим совокупность принципов, приемов и средств, применяемых в ходе учебных занятий в рамках данного модуля.

Освоение детьми философского языка выстраивается поэтапно от простого к сложному. Оно подразумевает работу с философскими категориями, адаптированными текстами и выполнение самостоятельных творческих заданий. Формы работы преимущественно являются парными и фронтальными — выбор такого формата призван обеспечить диалогичность рассуждений школьников. Основополагающими принципами работы являются: комплексность обучения, предполагающая соединение в курсе различных типов деятельности, методов и методик (говорение, чтение, рассматривание иллюстраций и др.); отказ от модели обучения как передачи знаний от педагога обучающимся, ориентация на помощь подросткам в самостоятельной выработке знания; использование интерактивных форм работы; закрепление за учителем роли модератора дискуссий и учебной деятельности, сопровождающего и направляющего обучающихся в поиске ответов на поставленные мировоззренческие вопросы.

Не имея возможности в данной статье отразить все содержание программы «Зеленое Солнце», приведем несколько примеров заданий, направленных на развитие у детей самостоятельного мышления.

В части рассуждений о счастье детям предлагается поработать с категориями, не имеющими однозначного определения и попробовать раскрыть их с помощью различных близких понятий. Это, конечно, не работа с оперативными понятиями в собственном смысле слова, но это то, что приближает детей к пониманию того, как организовано мышление и каким путем оно может двигаться в поиске ответа на сложные вопросы. Так, можно предложить детям обсудить высказывание Аристотеля: «Одним счастьем кажется добродетель, другим — рассудительность, третьим — известная

мудрость, а иным все это вместе или что-нибудь одно в соединении с удовольствием или не без участия удовольствия, есть и такие, что включают в понятие счастья и внешнее благосостояние». Затем, рекомендуется перейти к размышлениям о соотношении категории «счастье» с понятиями «добродетель», «удовольствие», «польза», «успех», «совершенство» и др. Предварить работу можно словарной работой с такими понятиями как «Eudaimonia», «Fortuna», «Счастье». Педагог может организовать работу по разбору этих понятий, инициировать обсуждение того, в каких жизненных ситуациях эти термины применимы, или какими еще оттенками смыслов они могут быть наделены в зависимости от контекста употребления (предварительно следует заготовить карточки с подходящими ситуациями).

Не менее интересный опыт дети могут получить, работая с порочным кругом и его частным случаем — тавтологией. Освоение понятия бытия является достаточно сложным для детей, в силу абстрактности категории. Начиная обсуждение с чтения отрывка Ж.-П. Сартра вместе с педагогом («О мире вещей можно сказать лишь следующее: бытие есть. Бытие есть в себе. Бытие есть то, что оно есть. Сказать что-либо о развитии мира, изменяющихся состояниях мы не можем. Мы имеем возможность лишь улавливать настоящий, застывший миг»), ученики могут двигаться в разных направлениях. Они могут придумывать примеры того что есть, что обладает качеством бытия, а что не обладает им; размышлять о том, что именно позволяет нам заключать что нечто существует. Особенно хорошо в данной работе себя зарекомендовала техника наводящих вопросов: «Можно ли так говорить только о вещах или о человеке тоже?» и т. п.

Наиболее интересной и в то же время сложной для освоения детьми представляется работа с метафорами. Попробовать свои силы в построении первых концептуализаций школьники могут, выполняя задания по анализу метафор и производимых ими смысловых сдвигов. Выполнение этого типа заданий потребует от детей значительного интеллектуального напряжения. В частности, можно предложить детям ответить на следующие вопросы: «Что новое мы можем узнать о школе, если будем рассматривать ее как организм или как механизм?», «Что привносится в наше понимание человека, если мы определяем его как зверя, машину или подобие Бога?», «Какие черты человека выйдут на первый план, если мы будет исходить из установки, что по своей природе индивид в большей мере руководствуется разумом, сердцем или приспосабливает свое поведение под требования окружающей среды?» и др.

Выполнение таких и подобных им упражнений, очевидно, не приведет к тому, что дети начнут тут же читать труды Аристотеля или Ж.-П. Сартра. Но они будут учиться, как говорил И. Кант, «пользоваться собственным разумом», оттачивая навыки постановки вопросов, анализа и аргументации. Они расширят горизонт повседневного и привычного взгляда на мир, обнаружат непохожесть человеческих оценок и ценностей, признают важность уважения этих различий. Возможно, кто-то из них действительно увлечется и в будущем продолжит диалог уже не с одноклассниками и учителями, но с профессиональными философами, самостоятельно рефлексируя основания своей жизненной позиции.

---

1. Абраменко В. И. Метафоры сознания в философском дискурсе // Вестник Пермского университета. 2015. Вып. 2. С. 25—30.

2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Избранные работы / пер. с нем. и англ. В. Руднева. М. : Территория будущего, 2005. 440 с.

3. Деконструкция. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. I. М. : Мысль, 2000. С. 614.

4. Деррида Ж. Письмо японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 53—57.

5. Крюков В. В. Язык как знаковая система и ценность общения // Идеи и Идеалы. 2016. № 4 (30). Т. 1. С. 78—85.

6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387—415.

7. Мамардашвили М. К. Введение в философию // Необходимость себя. М. : Лабиринт, 1996. С. 7—154. URL: http://psylib.org.ua/books/mamar02/txt04.htm (дата обращения: 09.08.2020).

8. Ортега-и-Гассет Х. Две главные метафоры // Искусство метафоры. URL: http://metaphor.msu.ru/gasset_two.htm (дата обращения: 06.08.2020).

9. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой. М. : Прогресс, 1990. С. 44—67.

10. Финк О. Оперативные понятия феноменологии Гуссерля / пер. А. А. Шиян // Ежегодник по феноменологической философии. 2008. № 1. С. 361—380.

11. Хайдеггер М. Вещь // Время и бытие / пер. В. В. Бибихина. М., 1993. URL: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000286/index.shtml (дата обращения: 01.04.2020).

12. Харман Г. О замещающей причинности // НЛО. 2012. № 2. С. 75—90.

13. Шкловский В. Б. Искусство как прием // Формальный метод. Т. 1. С. 131—146.

14. Ямпольская А. В. Искусство феноменологии. М. : РИПОЛ Классик, 2019. 342 с.

References

1. Abramenko V.I. (2015) Vestnik Permskogo universiteta, iss. 2, pp. 25—30 [in Rus].

2. Vitgenshtejn L. (2005) Logiko-filosofskij traktat. Izbrannye raboty. Moscow, Territorija budushhego, 440 p. [in Rus].

3. Dekonstrukcija (2000). Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. T. I. Moscow, Mysl', p. 614 [in Rus].

4. Derrida Zh. (1992) Voprosy filosofii, no. 4, pp. 53—57 [in Rus].

5. Krjukov V.V. (2016) Idei i Idealy, no. 4 (30), vol. 1, pp. 78—85 [in Rus].

6. Lakoff Dzh., Dzhonson M. (1990) Metafory, kotorymi my zhivem // Teorija metafory. Moscow, pp. 387—415 [in Rus].

7. Mamardashvili M.K. (1996) Vvedenie v filosofiju. Neobhodimost' sebja. Moscow, Labirint, pp. 7—154. Available at: http://psylib.org.ua/books/mamar02/txt04.htm, accessed 09.08.2020 [in Rus].

8. Ortega-i-Gasset H. Dve glavnye metafory. Iskusstvo metafory. Available at: http://metaphor.msu.ru/gasset_two.htm, accessed 06.08.2020 [in Rus].

9. Richards A. (1990) Filosofija ritoriki // Teorija metafory. Moscow, Progress, pp. 44—67 [in Rus].

10. Fink O. (2008) Operativnye ponjatija fenomenologii Gusserlja // Ezhegodnik po fenomenologicheskoj filosofii, no. 1, pp. 361—380 [in Rus].

11. Hajdegger M. (1993) Veshh'. Vremja i bytie. Perevod V.V. Bibihina. Moscow. Available at: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000286/index.shtml, accessed 01.04.2020 [in Rus].

12. Harman G. (2012) NLO, no. 2, pp. 75—90 [in Rus].

13. Shklovskij V.B. Formal'nyj metod, vol. 1. pp. 131—146 [in Rus].

14. Jampol'skaja A.V. (2019) Iskusstvo fenomenologii. Moscow, RIPOL Klassik, 342 p. [in Rus].

For citing: Ilyushenko N.S. Philosophy for children: an effective tool for developing independent thinking // Socium i vlast'. 2020. № 5 (85). P. 86—94. DOI: 10.22394/1996-0522-2020-5-86-94.

DOI: 10.22394/1996-0522-2020-5-86-94

UDC 101.1 + 101.9

PHILOSOPHY FOR CHILDREN: AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING INDEPENDENT THINKING

Nadezhda S. Ilyushenko,
Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus,
Knowledge and Competence Management Center, Researcher.
220072, Republic of Belarus,
Minsk, ulitsa Surganova, 1, building. 2
E-mail: n.iliushenko@gmail.com

Abstract
The content of the article is in the thematic field of practical philosophy, designated as "philosophy for children". Within the framework of the article, the author considers specificity of the philosophical language. The main linguistic means are explicated and described, making it possible to expand the usual descriptions of the world, to achieve expression of non-trivial philosophical intuitions, to outline new directions of philosophical search. Particular attention is paid to such techniques as using metaphors, tautologies and a vicious circle in the definition in philosophical texts, as well as a step-by-step, gradual refinement of thought by introducing "operational concepts". In conclusion, the author gives examples of tasks aimed at acquiring the language of philosophy by school-aged children (10–13 years old) as part of the program of additional education for children and adolescents "Green Sun" (team of authors: N. Ilyushenko, N. Kutuzova, D. Kutuzov, O. Davydik).

Key concepts:
dialogue,
metaphor,
operational concepts,
tautology,
philosophy for children,
language of philosophy.