

«Философия для детей» — диалогический учебный проект. Сообщение II¹

Марголис А. А.², Ковалев С. Д.³, Телегин М. В.⁴, Кондратьев Е. А.⁵

4. Образовательные цели и задачи программы «Философия для детей». Общие способы реализации целей программы

Философствование, диалоги с детьми на философские темы — деятельность сложная, оказывающая комплексное воздействие на растущего человека. В этом качестве философствование реализует множество различных целей и задач. Общим способом реализации, достижения целей и задач программы «Философия для детей» является организация особой формы взаимодействия детей между собой и со взрослыми с целью постановки и решения философских проблем — философского диалога. Подробная обобщенная характеристика философского диалога будет дана в следующем параграфе. В этой части работы мы изложим лишь значение философского диалога в достижении конкретных целей программы.

Цели программы

1. Разрушение, преодоление личностного и познавательного эгоцентризма, реальная децентрация мышления младших школьников.
2. Формирование рефлексивного компонента в мышлении младших школьников, специфической философской рефлексии.
3. Формирование основ логически корректного мышления младших школьников, освоение и развитие элементарных логических способностей операций (сравнение, обобщение, абстрагирование, умение формировать и формулировать понятия, выносить суждения, делать умозаключения).
4. Формирование внутреннего плана действий.
5. Развитие творческого мышления у младших школьников.
6. Развитие спонтанных философских представлений у детей.
7. Формирование мотива к философствованию.
8. Развитие речи и коммуникативных навыков у младших школьников.

¹ Сообщение I см.: Психологическая наука и образование. 1997. № 4.

² Кандидат психологических наук, зав. лабораторией Психологического института РАО, проректор Психолого-педагогического института, Москва.

³ Научный сотрудник Психологического института РАО, директор Центра «Развивающее образование».

⁴ Аспирант Психологического института РАО, Москва.

⁵ Аспирант философского факультета МГУ, Москва.

9. Освоение содержания философии через знакомство детей с проблемами философского характера.
10. Формирование у детей способности к философствованию.
11. Воспитание ребенка через формирование основ его мировоззрения.
12. Психотерапевтическая помощь ребенку в разрешении его личностных проблем.

1. Разрушение, преодоление личностного и познавательного эгоцентризма, реальная децентрация младших школьников

Способ реализации.

1. Социализация детей. «В сущности, именно постоянный обмен мыслями с другими людьми позволяет нам децентрировать себя и обеспечивает возможность внутренне координировать отношения, вытекающие из разных точек зрения» (Ж. Пиаже). В философском диалоге должны быть сформированы, вынесены вовне, опредмечены, вербализованы несколько различных познавательных позиций относительно способов разрешения философской проблемы. Рядом с односторонней и единственной (т. е. эгоцентричной) точкой зрения ребенка взрослый или сверстник строит альтернативное мнение, базирующееся на иных признаках, основаниях, ценностях и т. д. Должно быть обеспечено наличие нескольких, понятных всем участникам диалога, познавательных позиций, имеющих разные основания, столкновение мнений, ценностей, логик, способов рассуждения, стоящих за каждой из них.

2. Переструктурирование, «поворачивание», включение детских философских представлений в новый контекст, развитие неверной мысли ребенка до ее логического завершения, приведение новых фактов, которые явно противоречат, «выходят за рамки» объяснительных схем, данных ребенком. Обращение внимания на противоречия. Взрослый берет на себя диспетчерскую и контрольную функции, сталкивая конкурирующие позиции учеников, делая для самого ребенка очевидным неполноту имеющихся у него представлений, заставляя усомниться, давая стимул к изменению.

2. Формирование рефлексивного компонента в мышлении младших школьников, специфической философской рефлексии

Способ реализации.

1. Сосуществование нескольких точек зрения в одной проблемной области с неизбежностью вызывает их сопоставление, координацию. «Рефлексия появляется в результате «кооперации деятельностей», рефлексивного выхода за рамки собственной деятельности» (Г. П. Щедровицкий). В диалогичной образовательной среде, диалоге как деятельности совместной и интерактивной, каждый из партнеров по общению сталкивается с отношением, принятием или критикой его мнения. Участники диалога обсуждают гипотезы, познавательные перспективы, сформулированные другими — сверстниками или взрослыми. Столкновение субъективных картин объективного мира — отправной пункт для философской рефлексии. Ребенок учится видеть свою позицию сквозь призму взаимодействия со взрослым или сверстниками, с точки зрения партнера по общению. В общении ребенок обосновывает, «вскрывает», делает доступными для другого способы своего собственного рассуждения, иллюстрирует их примерами, приводит доводы «за» или «против». Делая свою позицию понятной другому, он сам лучше понимает ее. В таких диалогах индивид приобретает способность к выделению своего способа действий в особый предмет преобразований, к пониманию смысла и цели собственной деятельности. Противоречие между объективным содержанием и субъективными позициями зафиксировано как установка сознания. Партнер по общению может отнестись к позиции ребенка как к чему-то вне его существующему, т. е. сразу занять рефлексивную позицию. Наличие нескольких позиций, разных мнений позволяет осуществлять взаимный рефлексивный выход. Знакомясь с другой точкой зрения, ребенок учится занимать условно-динамическую позицию. Распредмечивая, присваивая

иную точку зрения, уходя от эгоцентризма, субъект может взглянуть на исходную позицию как бы со стороны.

2. Рефлексия — не только процесс, но и механизм, средство, обеспечивающее совместное философствование. Вербализация, вынесение в открытое, диалогическое пространство части собственного субъективного мира, превращение ее в своеобразный «вербальный» объект, доступный для наблюдения с позиции «внеаходимости», делает возможным анализ и преобразование представлений детей.

3. Методический принцип. Каждое высказывание ребенка должно сопровождаться важнейшим для формирования рефлексии вопросом: «Почему ты так думаешь?»

4. Личностный эгоцентризм преодолевается, так как философский диалог почти всегда является мировоззренческим и ценностным.

5. В философском диалоге возникает философская рефлексия, когда любое отношение к бытию ставится под вопрос. Философская рефлексия возникает не столько из столкновения с объективным миром, осознания неадекватности собственных способов рассуждения обществу, способам организации материальных объектов, сколько из столкновения различных познавательных позиций.

3. Формирование основ логически корректного мышления младших школьников, освоение и развитие элементарных логических способностей, операций (сравнение, обобщение, абстрагирование, умение формировать и формулировать понятия, выносить суждения, делать умозаключения)

Способ реализации.

1. Философствование, рассуждение предполагает необходимость поиска ответа на философский вопрос, т. е. установление связей между элементами чувственно воспринимаемой реальности, соотнесение субъективной картины мира ребенка с существующими объективно связями и отношениями.

2. Логика как наука о законах «правильного» мышления, устремленного к достижению истины, является неотъемлемой и важнейшей составной частью философии. Логические отношения становятся прямым предметом освоения в диалоге.

3. Ребенок учится логике у персонажей философских новелл, в их рассуждениях представлены модели логически корректного мышления.

4. В философском диалоге обеспечиваются комфортные для обучаемых условия вхождения в логику взрослого. Мышление взрослого отличается от мышления ребенка тем, что оно насыщено, опосредовано, руководствуется логикой здравого смысла, житейской мудростью, хранящей обобщенные знания многих поколений людей. Сталкиваясь в философском диалоге с логикой взрослого, логикой здравого смысла, облеченной в суждения и высказывания, ребенок распрямляет и присваивает эту логику.

5. В философском диалоге младшие школьники получают возможность сравнить собственную точку зрения с иными вероятностными моделями разрешения философской проблемы, обобщения не только всего своего опыта, относящегося к изучаемому абстрактному слову-аналогу философского понятия, но и совокупного опыта группы. Любая дефиниция, данная ребенком, должна быть подвергнута критике. Разные участники диалога выделяют разные признаки изучаемого объекта. Диалог носителей познавательных позиций, основанных на различных признаках, приводит к способности ориентироваться при определении уже не на один признак, а на их систему, к установлению иерархии между признаками, к осознанным выделениям главного, системообразующего для позиции того или иного ребенка признака обсуждаемой проблемы.

6. Для объяснения того мыслительного содержания, которое ребенок связывает с изучаемым им словом обывденного языка (аналогом философского понятия), дети прибегают к аналогии уже путем не сравнения своего единичного, конкретного представления с чьим-

либо другим, а символизации своего опыта, обобщенного представления об изучаемом слове, перенесения признака на другую, более знакомую ребенку реальность.

4. Формирование внутреннего плана действий

Способ реализации.

1. «Внутренний план действий возникает тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека — партнера или конкурента, как он поступил и как я должен поступить...» (Д. Б. Эльконин).

В философском диалоге формируется способность соотносить, координировать, обобщать мнения всех его участников. Философствование — это совместная деятельность. Внутренний план действий в философствовании есть «механизм, координирующий совместную деятельность», делающий возможным сотрудничество, кооперацию усилий при решении философской проблемы. Философский диалог можно интерпретировать как обмен высказываниями, где любое высказывание так или иначе учитывает предыдущие и возможные. Принципиально важным при этом является взаимоучет позиций. Несколько перефразируя слова Д. Б. Эльконина, можно сказать, что философствующий человек всегда учитывает, что «другой скажет и что я должен сказать, если он скажет это».

2. Идеальное проигрывание, интериоризация группового процесса обсуждения философской проблемы приводит к тому, что философский диалог идет уже в голове ребенка, т. е. во внутреннем плане.

5. Развитие творческого мышления у младших школьников

Способ реализации.

1. Создание философской проблемной ситуации, постановка перед группой детей предельно глубокого философского вопроса, не имеющего окончательного, единственного решения и в «большой философии». Построение вероятностной модели преодоления философской проблемы требует от философствующего субъекта не простого воспроизведения готовых схем и образцов, не копирования и подражания, а продуцирования нового знания. Философствование является деятельностью без заранее заданного образца, алгоритма действия, а следовательно, деятельностью творческой. Момент встречи ребенка с философским вопросом уникален и неповторим.

2. В философском диалоге младших школьников особенно много образов, метафор, символов, мифов, гипербол, сравнений. Каждое высказывание многозначно и может быть понято лишь в определенном контексте. Философский диалог динамичен, в нем происходит смена мнений, оснований, аспектов, ценностей, позиций. А это, в свою очередь, требует от субъекта изменений, преодоления ригидных схем, постоянной трансформации, построения новых связей, способности понять другого и донести свое мнение.

6. Развитие спонтанных философских представлений у детей

Способ реализации.

В полноценном философском диалоге усложняется, расширяется, дифференцируется сфера смысла слов обыденного языка — аналогов философских понятий. Как писал М. М. Бахтин, в общении, в диалоге «слово обрастает новыми гранями», человеку становятся «видны отношения между разными моментами слова, между разными голосами слова». Детское спонтанное философское представление теряет свой монологизм, становится диалогичным. Совокупный, интерпсихический опыт группы философствующих лиц неизмеримо больше и разнообразнее, нежели опыт любого члена группы. Спонтанные философские представления разных детей о содержании изучаемого слова основаны на несовпадающих признаках, допущениях, аксиомах, ценностях. Интериоризуя процесс группового согласования, установления значения изучаемого слова обыденного языка, распредмечивая и присваивая то содержание, которое связывает с изучаемым словом другой участник дискуссии, ребенок перестает ориентироваться на отдельно взятый, изолированный признак, а ориен-

тируется на упорядоченную и скоординированную систему признаков, осознанно выделяя в ней главное.

7. Формирование мотива к философствованию

Способ реализации.

Философствование разворачивается на материале, интересном и хорошо знакомом ребенку, философскому осмыслению подвергаются факты повседневной жизнедеятельности детей, вопросы, которые актуальны именно для младших школьников. Оперативность и действенность философских знаний высока, они применимы для разрешения насущных для детей проблем. Изучение содержания философии «порождает глубокое отношение ко всему прожитому и пережитому, к каждому факту жизнедеятельности, к будущему» (Л. С. Выготский). Обнаружение, создание своего варианта ответа на философскую проблему ребенок переживает как открытие, личностную ценность, обуславливающую развитие познавательных интересов, мотивов.

Потребность в философствовании возникает из стремления к глубинному, осмысленному отношению к действительности. Такое отношение формируется при решении философских проблем, существенной чертой которых является их мировоззренческий, нормативно-аксиологический характер.

8. Развитие речи и коммуникативных навыков у младших школьников

Способ реализации.

В любом диалоге, в том числе и философском, складывается коммуникативная деятельность (М. И. Лисина), которая является способом осуществления диалога как взаимодействия субъектов, устанавливающих между собой отношения при помощи вербальных средств.

1. Правила общения, общежития, этика взаимоотношений — темы, по которым организуются философские дискуссии.

2. Погружение ребенка в коммуникативную среду, создание диалогической ситуации ставит перед младшими школьниками задачу конструирования вербальных средств, средств вынесения вовне, опредмечивания собственных спонтанных философских представлений. Дети подбирают слова, строят фразы для вербального воплощения своих мыслей.

3. Расширяется сфера смыслов, устанавливается конвенция относительно значений слов обыденного языка — аналогов философских понятий.

4. Языковая компетенция детей — членов философской группы — различна, и слова, известные одним детям, являются новыми для других. Совокупный лексический запас группы больше, нежели любого из его членов. Поэтому возникает необходимость достижения взаимопонимания и — как следствие этого — разъяснения значения новых слов.

5. Дети рассуждают о явлениях и событиях, актуальных для них, приводят примеры из собственной практики, что обогащает их язык. Иллюстрирование с помощью примеров своих мыслей — это создание маленького сочинения, вербальных картин.

6. Чтение философских новелл, которые имеют и художественную ценность.

7. Взаимодействие в процессе философствования со взрослыми, которые вводят новые слова, следят за правильностью грамматических оборотов и соблюдением лексических норм, дают образцы правильного словоупотребления.

9. Освоение содержания философии через знакомство детей с проблемами философского характера

Способ достижения.

1. Диалог организуется по тем проблемам, которые являются системообразующими в культурной философии. Внимание ребенка обращается на «сквозные», исторически инвариантные проблемы, «которые каждая эпоха получает от прошлого и переадресовывает будущему» (Б. Л. Пастернак).

2. Постановка философской проблемы в форме, понятной (с опорой на образы) и близкой ребенку.

10. Формирование у детей способности к философствованию Способ реализации.

Организация совместной деятельности детей по разрешению философских проблем — полноценного философского диалога.

11. Воспитание ребенка через формирование основ мировоззрения Способ реализации.

Общение на философские темы есть процесс, в котором партнеры относятся друг к другу как субъекты.

«Теоретическое исследование таких субъект-субъектных отношений показывает, что именно во время такого общения у человека вычленяется и формируется качество личности» (М. И. Лисина). С одной стороны философский диалог (субъект-субъектное взаимодействие по поводу разрешения философских проблем носящих мировоззренческий характер) позволяет каждому философствующему субъекту, распредмечивая и, присваивая познавательные позиции относительно способов преодоления философских проблем, сформированных другими участниками диалога, знакомиться с номенклатурой ценностей, этических, эстетических предпочтений, норм, спектром мнений. С другой стороны, человеку открывается возможность понимания собственной «самости» и уникальности. В соприкосновении с позицией другого по кардинально важным вопросам, требующим от каждого человека самоопределения, формируется полноценная личность.

Решая специфические философские проблемы, человек понимает, что ни одна из проблем не может получить единственного положительного решения, и поэтому учится с уважением относиться к любому мнению.

12. Психотерапевтическая помощь ребенку в разрешении его личностных проблем Способ реализации.

1. Дискуссии могут быть организованы вокруг тех личностных и мировоззренческих проблем, которые актуальны для самих детей и предлагаются ими. На путях осмысления этих проблем происходит преодоление сложных психологических комплексов.

2. Атмосфера совместного и равноправного обсуждения создает раскрепощающую и мобилизующую ребенка среду.

5. Организация специфической формы взаимодействия между детьми и детей со взрослыми – философского диалога — как главное психологическое условие овладения детьми содержанием философии, развития спонтанных философских представлений у младших школьников

Одним из фундаментальных теоретических положений отечественной психологии является мысль Л.С. Выготского о том, что «механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть своеобразный слепок с социального» и — шире — с культурного. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, формирование внутренних структур человеческой психики происходит благодаря усвоению структур внешней, социальной деятельности. Психическое развитие ребенка определяется формами социального взаимодействия, обучения, кооперации. А. Р. Лурия считал, что «источник сознательной деятельности и «категориального» поведения следует искать во внешних процессах социальной жизни, в сознательных и исторических формах человеческого существования».

Рассматривая философствование как деятельность генетически совместную, мы считаем, что совместная деятельность при решении философской проблемы есть необходимый этап и внутренний механизм индивидуально осуществляемой деятельности. Совместное философствование, субъект-субъектное взаимодействие, предметом которого является философский вопрос, порождает способность к внутреннему философствованию, интрапсихическому протеканию этой деятельности.

В. В. Давыдов писал: «Каждый учебный предмет представляет собой своеобразную проекцию той или иной «высокой» формы общественного сознания (науки, искусства, права (и философии. — Автор)) в плоскость усвоения». При таком проецировании необходимо сохранить, удержать макроструктуру знания. А знание не существует вне деятельности, «деятельностный и понятийный аспекты неразрывны» (В. В. Давыдов). Вот почему содержание учебного материала (содержание философии) «должно задаваться школьникам в виде структур, соответствующих деятельности, лежащих в основе их получения» (В. В. Давыдов). Функция обучения в системе общественного воспроизводства состоит именно в том, чтобы обеспечить формирование индивидуальной деятельности в соответствии с образцами, представленными в сфере культуры в виде «живой», реально осуществляемой деятельности или в виде знаковых средств и продуктов этой деятельности.

Условия происхождения философских знаний, уникальность их движения, бытия должны быть заданы группе детей через ту исходную совместную деятельность, идеальным продуктом которой является изучаемое знание. Обучение философии в сокращенной форме должно повторять, воспроизводить действительный исторический процесс зарождения и развития данной области духовной культуры, а для этого совместную деятельность младших школьников нужно организовать таким образом, чтобы дети осуществляли мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых становилась философия.

Далеко не всякие формы взаимодействия взрослых и детей, самих детей при постановке и решении философских проблем составляют «зону ближайшего развития детей», могут быть отнесены к социальной ситуации развития, определяющей генез познавательных процессов, формирующих новообразования психики ребенка.

Понимание философствования как деятельности диалогичной, а философских понятий как понятий-проблем, также обладающих диалогичностью, позволяет авторам утверждать, что именно создание специфической формы взаимодействия детей между собой и со взрослыми (философского диалога) есть главное психологическое условие реализации образовательных целей и задач курса.

Огромную роль диалогического взаимодействия в развитии психики детей отмечали многие авторитетные психологи. Так, например, Ж. Пиаже считал, что в диалоге, где есть «координируемая с собственной точкой зрения точка зрения другого индивида», благодаря «разделению точки зрения равных ребенку лиц подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, свойственный всем детям и в отношении с другими детьми и в мышлении».

По мнению Ж. Пиаже, «в плане интеллекта кооперация является... объективно ведущейся дискуссией, из нее и на основе нее возникает та интериоризированная дискуссия, которую представляют собой размышление и рефлексия».

Для Л.С. Выготского диализм — конкретно-психологический эквивалент социальной психики. Любую человеческую деятельность он представлял как генетически совместную, и, следовательно, всякая психическая функция и психический процесс, по мнению Л.С. Выготского, складываются в контексте диалога с другим человеком.

Д.Б. Эльконин в своей книге «Психическое развитие в детских возрастах» писал: «И еще мысль, но уже совсем еретическая: только передавая свой опыт другому, учишься сам, может быть, в истории сознания именно это имело решающее значение... проговаривание другому помогает понять, сформулировать свою мысль». Таким образом, «диалог — не спор, а разъяснение с учетом точки зрения другого, возможно, имеет решающее значение в развитии психики человека».

М.М. Бахтин, говоря о диалогичности человеческого сознания и — шире — бытия, интерпретировал практически любое взаимодействие человека с окружающим миром как диалог. Любое слово обывденного языка «омывается морем смыслов». В диалоге происходит объективация, «приноравливание», идентификация смыслов, относящихся к одному слову.

В диалоге из «моря смыслов» в результате конвенции образуется значение, люди учатся понимать друг друга, действовать сообща.

Говоря о «диалогической природе слова, высказывания», М.М. Бахтин подразумевал, что «на каждое слово понимаемого высказывания мы как бы наслаиваем ряд своих, отвечающих слов. Чем их больше и чем они существеннее, тем глубже и существеннее понимание». Таким образом, по мнению М.М. Бахтина, само понимание диалогично, «оно противостоит высказыванию, как реплика противостоит реплике в диалоге». Главным для понимания чего-либо является процесс «конкретного, лицом к лицу общения», в котором высказывания «одного говорящего вступают в контакт или взаимоосветляют высказывания другого».

А.Н. Леонтьев, рассматривая онтогенетическое развитие психики, подчеркивал, что общение в форме речевой коммуникации — «обязательное условие процесса усвоения социального опыта». А.М. Матюшкин и Л.Ф. Обухова полагают, что в диалоге создаются условия для свободного проявления личности. Творческий поиск очень часто протекает в форме непосредственного диалогического общения, в котором не predetermined директивным образом цели и средства мышления, а создаются адекватные условия, побуждающие к самостоятельному выдвижению целей, построению средств их реализации в процессе познавательной деятельности.

По мнению В.С. Библера, «альтернативные реплики в диалоге в первую очередь легче ощущаются детьми как сопротивляющийся материал, позволяющий (и требующий) обосновать, отстранить, затормозить собственную мысль ребенка».

Способ организации совместной деятельности детей и протекания собственно философского диалога, особая коммуникативно-знаковая среда, специфичная для освоения детьми содержания философии, детерминированы диалогичной структурой самого философского знания, особенностями генетически исходной для философии деятельности — философствования, уровнем развития имеющихся у детей 6—9 лет спонтанных философских представлений.

Исходя из анализа философствования, характера и уровня развития ДСФП, опыта преподавания по программе, обозначим необходимый минимум требований к организации совместной деятельности детей 6—9 лет, оптимальной для освоения философских знаний:

1. Во взаимодействии со взрослым дети должны поставить проблему, с одной стороны, взятую из повседневной бытийности младших школьников, с другой, имеющую философское измерение. Такая проблема фиксируется в виде вопроса, принятого в результате конвенции всей группой. Чаще всего вопрос направляет членов группы на установление смысла слова обыденного языка, являющегося для мировоззрения ребенка интегративной, системообразующей функцией, подобной той, которой служит философская категория для создания философа.

2. С появлением-принятием группой философского вопроса создается философская проблемная ситуация (ФПС). Согласно определению А.М. Матюшкина, «проблемная ситуация... характеризует психическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия нового знания». Попытка разрешить проблемную ситуацию вызывает «изменение психического состояния субъекта, составляет микроэтап в его развитии». Условием возникновения ФПС в общественной структуре деятельности является невозможность ее осуществления в плане простой репродукции. Для решения поставленного вопроса младшие школьники продуцируют новое знание, выходят в гипотетическую сферу, на уровень предельно возможных обобщений. Противоречие между актуальным уровнем представлений детей 6—9 лет и требованием философского вопроса может и должно быть снято несколькими способами (такова предметная специфика философии). Эти способы зависят от тех оснований-допущений, которые имеют дети в рамках своих спонтанных представлений. Коренное отличие ФПС от учебной задачи состоит в том, что образец снятия ФПС формируется в процессе совместной деятельности, по ее ходу. Созда-

ние вариантов разрешения ФПС каждый участник философского диалога переживает как субъективное открытие, личностную ценность.

3. После создания ФПС содержанием деятельности группы становится учебный диалог-взаимодействие, в ходе которого:

а) актуализируются спонтанные представления детей, относящиеся к изучаемой проблеме, осваивается ее смысловое пространство, формируется образ проблемы, появляются предпосылки перехода от смысловой к знаково-символической форме анализа ситуации. Для субъекта результат собственной деятельности на этом этапе выступает в форме идеи, замысла, гипотезы о возможном разрешении проблемы;

б) создаются специфические знаковые средства — философские контекстуальные метафоры (ФКМ), опосредствующие взаимодействие детей, решающих философскую проблему. Спонтанные представления опредмечиваются, экстерииорируются, приобретают внешнюю, вербальную, форму, становятся специфическими объектами;

в) обобщается вся совокупность имеющихся в группе представлений относительно вариантов снятия философской проблемы. Выделяются признаки, по мнению детей наиболее полно характеризующие изучаемую философскую проблему-представление;

г) образуются подгруппы, берущие за основание познавательных позиций по разрешению философской проблемы разные признаки;

д) насыщаются, развиваются отдельные познавательные позиции, точки зрения, формируется несколько вербальных моделей представлений детей о способах разрешения философской проблемы.

Внутри подгруппы взаимодействия детей носят солидарный характер, в нее объединяются дети, чей опыт, представления о решении философской проблемы наиболее близки. Входя в подгруппу, индивидуальный субъект сверяет свою референтную сферу с соответствующими установками партнеров. Происходит интеграция референтных сфер, «приноравливание» отдельных членов группы. Чем более конгруэнтны, совместимы социальные по своей природе референтные сферы у части группы, тем больше предпосылок возникновения подгруппы, обладающей ценностно-мировоззренческим единством. С интеграцией референтных сфер связано формирование рефлексивной активности. Подгруппа становится «коллективным субъектом» философствования, обладающим «совокупным фондом средств совместной деятельности», реальной положительной референтной группой, выполняющей для субъекта нормативную и сравнительную функции. Продвижение каждого партнера к цели — построению вероятностной модели разрешения философского вопроса — способствует реализации цели остальных участников подгруппы, поэтому чаще всего они испытывают друг к другу симпатию.

4. ФПС не статична, она динамично изменяется. Философский диалог, в котором представлены развитые экстерииоризованные, оснащенные средствами объективации (опредмечивания) познавательные позиции, с неизбежностью вызывает их сопоставление. Содержанием ФПС на этом этапе становится бытие — борьба, координация, согласование, сопоставление, обнаружение границ, выявление оснований познавательных позиций, конкурирующих в одной проблемной области и развернутых из разных оснований-допущений. Возникают социокогнитивный конфликт между носителями неконгруэнтных познавательных позиций, конкурентные взаимодействия, спор между ними.

6. Образовательная технология программы «Философия для детей» (технология организации философского диалога)

Занятие по программе «Философия для детей» является базовой и целостной единицей философского исследования и в то же время внутри себя подразделяется на несколько ключевых, диалектически связанных этапов:

I этап. Совместное чтение отдельного фрагмента специальной философской повести для младших школьников.

Психолого-педагогическое содержание этапа. Учащиеся включаются формально-совместную деятельность, целью которой является ознакомление с фрагментом повести, а следовательно, с философской проблемой. В каждом фрагменте текста в явном или скрытом виде содержатся философские проблемы, развернутые на материале, хорошо знакомом младшим школьникам, с опорой на образный ряд, в интригующей, парадоксальной форме. Различные возможные подходы к решению проблемы могут быть воплощены в мнениях, репликах, отношениях действующих персонажей философской повести. Специальные философские повести содержат «диалог голосов», развернутый вокруг философской проблемы. Чтение специальных философских рассказов инспирирует философствование самих учащихся.

II этап. Постановка вопросов, касающихся содержания прочитанного отрывка.

Действия учителя. Предлагает учащимся представить себе ситуацию, описанную в тексте, каким-то образом отнестись к ней, облечь свое отношение в форму любого вопроса. Если дети уже умеют читать, учитель фиксирует все их вопросы на доске, вместе с именами их авторов. Учитель следит за правильностью формулировки вопроса, соответствия формы вопроса тому содержанию, которое хочет вложить в него ребенок.

Действия учащихся. Задают любые вопросы, относящиеся, по их мнению, к прочитанному тексту (что-то показалось спорным, интересным, непонятным и т. д.).

Психолого-педагогическое содержание этапа. Младшие школьники анализируют текст, лучше осваивают его содержание. Вопрос каждого ребенка является результатом «встречи» уникального мира ребенка с текстом, содержащим философскую проблему. Таким образом, каждый вопрос психологически отражает способ видения, ориентации, анализа философского текста тем или иным учеником. Вместе с тем каждый вопрос вскрывает определенное отношение, связь, содержащиеся в тексте, выделяет сегмент смыслового поля проблемы, актуализирует содержательную (по мнению автора вопроса) сторону проблемы. Вопросы учащихся являются хорошим диагностическим материалом, позволяющим судить о мотивационной направленности и уровне познавательного развития их авторов. Каждый из вопросов, заданных младшими школьниками, отражает возможный путь, альтернативу исследования и понимания проблемы. Вся совокупность вопросов, заданных группой детей, представляет своего рода «коллективный портрет» группы, содержащий и удерживающий больше перспектив исследования проблемы, чем может сформировать любой из участников группы отдельно, раскрывающий детям ряд подходов, широкие возможности для анализа текста, новые способы его прочтения.

III этап. Выбор вопроса для совместного обсуждения.

Действие учителя. Предлагает детям выбрать один вопрос для обсуждения и обосновать свой выбор. Ориентирует учащихся на сравнение, группировку вопросов, выделение наиболее общего, существенного вопроса. С помощью различных психотехнических средств при выборе вопроса учитель работает на следующую мотивацию: «Ответив на этот вопрос, мы ответим и на все другие».

Действия учащихся. Вступают в коммуникацию по поводу выбора вопроса, обосновывают свое мнение, пытаются убедить друг друга в правильности собственного выбора, сравнивают вопросы, выделяют «главные» и «остальные», «интересные» и «не очень». Дети заново обращаются к тексту, еще раз анализируют его, пытаясь доказать, что именно их вопрос важнейший. В результате обсуждения остается один вопрос, интересный и важный для большинства участников группы.

Психолого-педагогическое содержание этапа. Устанавливая связи между отдельными вопросами (более общие, менее общие), учащиеся вместе с тем устанавливают отношения, выстраивают определенную иерархию проблем, содержащихся в тексте. Иерархия вопросов —

иерархия проблем, затронутых в тексте. Выбирая для совместного обсуждения один вопрос, учащиеся планируют совместную работу, определяют направление исследования, дискуссии для всей группы. Если дети выбирают наиболее общий вопрос, то он, как правило, является и философским (учитывая характер предлагаемого для чтения текста).

IV этап. Формирование и формулирование ответов на вопрос, познавательных позиций относительно способов преодоления философской проблемы.

Действия учителя. Фиксирует все прозвучавшие в группе варианты ответа на вопрос, выполняет контрольные функции, следит за тем, чтобы высказывания детей соответствовали тематике поставленного вопроса, создает условия для наиболее полного раскрытия мнения каждого ребенка (просит привести примеры, иллюстрирующие тот или иной подход, добивается, чтобы точка зрения каждого учащегося была понятна остальным).

Действия учащихся. Актуализируют и обобщают собственный опыт, относящийся к изучаемой проблеме, конструируют средства экстерииоризации, вербализации своих спонтанных философских представлений. Дети, чьи позиции наиболее близки, объединяются в подгруппы, сотрудничают в процессе решения проблемы, при этом может появиться и конкуренция разных точек зрения. Отдельные познавательные позиции усложняются и дифференцируются. Учащиеся при обсуждении проблемы спонтанно принимают на себя различные роли («проблематизатор», «скептик», «деструктор», «иллюстратор» и т. д.). Учащиеся достигают взаимопонимания, конструируют язык (ФКМ), с помощью которого могут обмениваться друг с другом своими спонтанными представлениями. На этом этапе дети решают проблемы на актуальном уровне их развития.

V этап. Диалог между носителями несовпадающих (конкурирующих) познавательных позиций относительно способов преодоления философской проблемы.

Действия учителя. Выполняет контрольную и диспетчерскую функции, фиксирует противоречия как внутри отдельных познавательных позиций, так и, что особенно важно, между различными позициями, направляет внимание группы на эти противоречия. В случае интеллектуального тупика или наличия в группе одной точки зрения вступает в общение с детьми, формируя понятную учащимся, но отличающуюся от их собственной точку зрения, познавательную перспективу, приводит новые факты, ставит высказывания детей в иной контекст, разрушающий дефиниции, первоначально данные детьми, что заставляет их осознать и совершенствовать исходную познавательную позицию.

Учитель должен следить, чтобы соблюдались следующие важнейшие для дискуссии моменты:

- 1) непротиворечивость высказываний отдельного ученика;
- 2) развитие обсуждаемых идей от простого к сложному;
- 3) выработка альтернатив и новых подходов к решению проблем;
- 4) аргументирование позиций;
- 5) апелляция к аргументу, а не к личности или авторитету;
- 6) принятие во внимание точки зрения другого;
- 7) осмысленное высказывание собственной точки зрения, прояснение ее для других;
- 8) последовательность хода дискуссии;
- 9) уважение участниками дискуссии друг друга.

Действия детей. Диалог между детьми, имеющими разные точки зрения, — центральная деятельность детей на уроке, своего рода квинтэссенция философского урока и исследовательской деятельности детей. Дети осваивают и интериоризируют способы ведения дискуссии. Философские представления детей развиваются, сталкиваются, обобщаются, обогащаются, синтезируются, приобретают диалогический характер. Дети обосновывают, аргументируют свою позицию.

VI этап. Вывод. Итог урока.

Действия учителя. Учитель перечисляет всю номенклатуру высказанных и выработанных в группе способов решения философских проблем. Фиксирует неразрешенные противоречия, обращает внимание на неоднозначный характер решения философской проблемы. Учитель не делает окончательного, так сказать, правильного, единственного вывода, как бы «взрослого» решения. Он вкратце реконструирует весь ход состоявшейся дискуссии.

Психолого-педагогический смысл. Незавершенность дискуссии открывает детям возможность самостоятельного осмысления этих проблем, сохраняет притягательность проблемы.

Данная технология является базовой, ведущей технологией. В руководстве для учителя содержатся альтернативные формы организации философских дискуссий у младших школьников (например, игровые).

7. Система подготовки педагогических кадров по программе «Философия для детей»

Многолетний опыт распространения программы «Философия для детей» в школах и дошкольных учреждениях РФ, а также опыт внедрения аналогичных программ во многих странах мира (США, Франция, Германия, Китай, Бразилия, Австралия и др.) неопровержимо свидетельствуют, что уровень подготовки педагогических кадров по психологии, философии, логике, педагогике является недостаточным для полноценной реализации программы. Это относится не только к учителям, имеющим среднее педагогическое образование, но в равной степени и к педагогам, получившим высшее образование. Особенность содержания данного учебного курса, способов совместной деятельности учащихся по овладению этим содержанием требует от педагога специальных знаний, умений и навыков. Именно поэтому важнейшей составной частью учебной технологии «Философия для детей» является созданная и апробированная в течение 6 лет система подготовки педагогических кадров.

Полноценная подготовка кадров предполагает участие педагогов в 6 трехдневных учебных семинарах, стажировку и курирование. Курс подготовки рассчитан на 3 года и включает общую и специальную подготовку.

В общую подготовку входят следующие курсы:

- 1) возрастная и педагогическая психология;
- 2) философия;
- 3) логика.

Специальная подготовка включает курсы:

- 1) содержание и методы обучения по программе «Философия для детей»;
- 2) психологические условия развития спонтанных философских представлений младших школьников;
- 3) диагностика по программе «Философия для детей».

Особенности общей и специальной подготовки связаны с тем, что внедрение в школьную практику инновационной технологии «Философия для детей» требует существенной перестройки сознания и деятельности педагогов, воспитанных в традиционных воззрениях на образование. Лекции по курсам общей подготовки дополняются консультациями, а лекции по курсам специальной подготовки — стажировками и курированием учителей.

Каждый из учебных семинаров включает в себя два этапа. На первом этапе в группе начинающих педагогов, наряду с лекциями по общей подготовке, организуется специальным образом спроектированная совместно-распределенная деятельность — философствование, полный аналог той деятельности, которую педагоги должны научиться формировать у школьников. Руководитель организует философствование вокруг общего для учителей и учеников текста, имплицитно содержащего философские проблемы («Ромашка-Почемучка»). Тренер создает ситуации актуализации и развития, имеющихся у педагогов

философских понятий и представлений через провоцирование социокогнитивного, ценностно-мировоззренческого конфликта; полилога-спора между учителями, формирующими разные точки зрения на способы преодоления философской проблемы. Групповое обсуждение хода совместного философствования позволяет начинающим учителям выявить особенности новой педагогической технологии.

Второй этап предполагает разнообразные формы курирования работы учителя, дальнейшее совершенствование его педагогической практики в сотрудничестве и под наблюдением тренера.

Занятия с педагогами проводятся известными специалистами в области развивающего образования и педагогической психологии. Стажировка и курирование осуществляются этими же специалистами при участии учителей-методистов, имеющих большой опыт практической работы по программе. В работе учебных семинаров принимают участие В. В. Рубцов, доктор пед. наук, проф., действ. член РАО; Л. Ф. Обухова, доктор пед. наук, проф.; А. А. Марголис, кандидат пед. наук; И. В. Ривина, кандидат пед. наук; Н. И. Поливанова, кандидат пед. наук; С. Д. Ковалев, ст. науч. сотр. ПИ РАО; Е. А. Кондратьев, науч. сотр. ПИ РАО; М. В. Телегин, науч. сотр. ПИ РАО.

8. Возможности использования программы ФДД

Программа «Философия для детей» получила одобрение Министерства образования РФ для использования в качестве факультативного курса в общеобразовательных школах, а также для работы в коррекционных классах и с одаренными детьми.

Возможно применение отдельных элементов программы (отдельных тем) при проведении классных часов, воспитательных мероприятий.