

# «Философия для детей» — диалогический учебный проект. Сообщение I

Марголис А. А.<sup>1</sup>, Ковалев С. Д.<sup>2</sup>, Телегин М. В.<sup>3</sup>, Кондратьев Е. А.<sup>4</sup>

## Содержание курса

1. Психологические, философские и педагогические основания учебного курса «Философия для детей».
2. Необходимость пропедевтических философских диалогов для младших школьников.
3. Возможность построения курса «Философия для детей».
4. Образовательные цели и задачи программы «Философия для детей». Общие способы реализации целей программы.
5. Учебное содержание программы «Философия для детей».
6. Организация специфической формы взаимодействия между детьми и детьми со взрослыми — философского диалога — как главное психологическое условие овладения детьми содержанием философии, развития спонтанных философских представлений у младших школьников.
7. Образовательная технология программы «Философия для детей» (технология организации философского диалога).

## 1. Психологические, философские и педагогические основания учебного курса «Философия для детей»

Основанием для проектирования новой образовательной программы «Философия для детей» (ФДД) служит теоретическая позиция разработчиков программы, являющаяся результатом творческого синтеза нескольких психологических, философских и педагогических концепций. Осмысление, анализ, преобразование педагогической практики, опыта работы по версии программы, созданной профессором Мэтью Липманом (США) и апробированной в ряде школ Российской Федерации, позволили выдвинуть и экспериментально подтвердить несколько гипотез, также послуживших отправным пунктом для проектирования ФДД.

---

<sup>1</sup> Кандидат психологических наук, зав. лабораторией Психологического института РАО, проректор Психолого-педагогического института, Москва.

<sup>2</sup> Научный сотрудник Психологического института РАО, директор Центра «Развивающее образование».

<sup>3</sup> Аспирант Психологического института РАО, Москва.

<sup>4</sup> Аспирант философского факультета МГУ, Москва.

*Психологические основания программы*

а) **Культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия)**, согласно которой главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, совместной со взрослым и опосредствованной знаками деятельности. Собственно человеческий способ регуляции поведения и психики Л. С. Выготский связывал с употреблением знаков и символов, опосредствующих социальные отношения между людьми и выступающих в роли средств управления сначала чужим, а потом и собственным поведением. Построение и использование особых знаковых (социальных по своей природе) средств составляет обязательное условие формирования высших психических функций.

Частными следствиями культурно-исторической концепции являются важные для авторов курса «Философия для детей» положения об «отсутствии непреодолимой границы между спонтанными и научными понятиями», о разделенности психической функции как необходимом условии овладения ею в социальной ситуации и о достаточно высоком уровне развития спонтанных понятий как предпосылке формирования научных, теоретических понятий. По мнению Выготского, при овладении понятийным мышлением ребенок не расстается с более элементарными формами: долгое время они остаются качественно преобладающими и господствующими в целом ряде областей его опыта. Различные генетические формы сосуществуют, подобно напластованию самых разных геологических эпох [8]. Развивая эту мысль, П. Тульвисте вводит понятие «гетерогенность вербального мышления», или «когнитивный плюрализм», состоящий в том, что во всякой культуре и у каждого человека существует не одна, однородная, форма мышления, а различные типы вербального мышления.

б) **Психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн)**. Проведенный А. Н. Леонтьевым психологический, методологический и философский анализ категории деятельности показывает, что развитие ребенка основано на присвоении им во взаимодействии со взрослым общественно-исторических способов деятельности и средств деятельностного общения. Именно А. Н. Леонтьев поставил вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной формы обучения. Разделяя основные подходы теории деятельности, авторы программы ФДД считают, что обучение философии должно строиться таким образом, чтобы оно в сжатом виде воспроизводило действительный исторический процесс зарождения и развития философских знаний.

в) **Психологическая теория интеллекта Ж. Пиаже и Женевской школы генетической психологии**. Согласно точке зрения Ж. Пиаже, социальная среда, наряду с созреванием, оказывает решающее влияние на развитие интеллекта ребенка. Суть этого влияния заключается в том, что стадии развития интеллекта могут ускоряться или замедляться в зависимости от культурного и образовательного окружения ребенка. Характеризуя детское мышление как эгоцентричное, Ж. Пиаже выводил из этой характеристики особенности детских представлений о мире.

Преодоление личностного и познавательного эгоцентризма детей, их реальная децентрация возможны, по мнению Ж. Пиаже, через социализацию ребенка, усвоение им социального опыта, системы социальных связей и отношений, при вхождении детей в разные социальные общности, во взаимодействии с детьми и взрослыми в процессе решения общих задач, при столкновении не только с логикой существования изучаемого объекта, но и логикой другого человека. Изучая различные формы совместно выполняемой деятельности, Ж. Пиаже пришел к выводу, что «координация точек зрения или действий, исходящих от разных индивидов, обладает большим развивающим потенциалом для каждого индивида». Нужно специально отметить, что при всей разнице, существующей между подходами Ж. Пиаже и Л. С. Выготского к развитию ребенка, оба ученых ставили и по-своему решали проблему связи развития мышления ребенка с формами взаимодействия взрослых и детей,

самих детей, с дискуссионными формами познания и общения, с содержанием этих дискуссий.

г) **Психологическая концепция А. Н. Перре-Клермон**, считающей социокогнитивный конфликт между точками зрения отдельных индивидов психологическим механизмом, запускающим в действие процессы мышления. По мнению А. Н. Перре-Клермо, сама ситуация взаимодействия (встреча одного с другим) есть особая коммуникативно-знаковая среда, определяющая ближайший этап развития ребенка. А. Н. Перре-Клермо и Дж. Флейвелл полагают, что любые формы имитации образца, заданного взрослым, повторения схем действия, которые взрослый передает детям в готовом виде, не меняют уровень интеллектуального развития ребенка.

д) **Психологическая теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов)**, в частности анализ основанных на формально-эмпирическом обобщении понятий, в сопоставлении с понятиями научными, теоретическими, базирующимися на содержательном типе обобщения. Теоретические воззрения В. В. Давыдова на характер и состав учебной деятельности как ведущей деятельности детей младшего школьного возраста.

е) **Исследование совместно-распределенных форм учебной деятельности (Г. Г. Кравцов, Т. А. Матис, Ю. А. Полуянов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, И. В. Ривина, Н. И. Поливанова)**, а также закономерностей построения коммуникативно-ориентированных учебных сред, выявленных В. В. Рубцовым и сотрудниками ПИ РАО, показывающих что развитие ребенка происходит не столько путем подражания при взаимодействии со взрослым или партнером более высокого уровня развития, сколько при взаимодействии партнеров равного уровня развития, сверстников. В. В. Рубцов считает существенной характеристикой любой подлинно учебной ситуации совместный характер деятельности в ней. По его мнению, полноценное обучение должно опираться на координацию действий всех участников, на их содействие, кооперацию усилий по решению учебных задач. В условиях кооперации, совместного осуществления деятельность, первоначально разделенная между ее участниками, выступает как исходное основание, из которого вырастают формы индивидуально осуществляемой деятельности.

### *Философские основания программы*

Понимание философского знания, положенное в основание проектирования ФДД, с одной стороны, сформировалось под влиянием философской традиции, представленной Платоном и Сократом, с другой — явилось результатом анализа феноменологической картины бытия философского знания. Такой анализ позволяет констатировать, что предмет философии как бы «распадается», «дробится» на множество своих отражений в колоссальном количестве сложных, развернутых из специфических аксиоматических оснований, допущений, внутренне логичных, обладающих собственным понятийным аппаратом, порой антагонистических философских школ и концепций. Такая форма бытия философии есть отражение внутренних, сущностных, глубинных отношений, противоречий, являющихся своего рода «встроенным механизмом развития, движения философского знания вообще».

Философия мыслится нами как дифференцированное, расчлененное на отдельные философские школы и концепции диалектическое целое, источником движения которого является содержательное противоречие между философскими концепциями, развернутыми из нетождественных и неверифицируемых аксиоматических оснований-допущений, системообразующих для каждой философской школы (например, материя первична или сознание первично). Системное качество философскому знанию вообще придает то обстоятельство, что отдельные философские концепции «становятся», синтезируются вокруг «устойчивого» набора философских проблем, «вечных» вопросов, ни один из которых не может найти окончательного положительного разрешения.

Под содержанием философии, таким образом, мы понимаем:

а) понятийный аппарат философских концепций;  
б) проблемы, вопросы, являющиеся прерогативой философии;  
в) способ зарождения, движение, развитие философского знания вообще, деятельность (философский сократический диалог), в результате которой сложилось это уникальное содержание.

Перечислим несколько черт-признаков, в своей совокупности характеризующих философское знание, как знание особое, специфическое.

1. Предметом философии служит Вселенная во всей ее тотальности, мир в целом. Любая философская концепция, являясь знанием цельным, предельно обобщенным, может быть охарактеризована как самобытная, обладающая только ей присущими аксиоматическими основаниями и собственной логикой развития этих оснований в философскую картину мира, — это версия, отражение, истолкование общей структуры бытия. Любая частная наука прежде всего локализует свой предмет, «столбит» часть реальности, выделяет ее сегмент, в рамках которого срабатывают законы этой науки. Ортега-и-Гасет писал: «...частные науки преуспевают, превратив собственные ограничения в творческий принцип своих концепций». В отличие от частных наук призвание философии — преодоление всяких границ, претензия на абсолютное знание.

Развиваясь в единстве и взаимопереходах онтологических, гносеологических, аксиоматических, праксиологических, методологических и других своих аспектов, философия выступает как наиболее общая форма самопознания человека и человечества, выполняет интегрирующую, синтезирующую функцию по отношению к другим наукам.

2. В методологии частных наук реализуется принцип максимально возможного отвлечения объекта познания от моментов, связанных с познающим субъектом.

Философское же познание в качестве своего неперемennого условия включает способ заданности субъекта, общетеоретические и культурно-исторические предпосылки такого способа. Познаваемый мир и философствующий человек во многом совпадают (человек — микрокосм, мера всех вещей, отражает все). Способы интерпретации объективного мира, выдвижение и принятие глобальных, космогонических гипотез, прозрение того, что не дано непосредственно, прямо зависят от творящего их сознания. Философские концепции есть деятельностьная способность человека интегрировать все многообразие своего опыта в «субъективную картину объективного мира». Продуктом философствования является «субъективное инобытие мира», «картина мира», «образ мира» (С. Д. Смирнов, А. Н. Леонтьев). Философское знание теснейшим образом связано с мировоззренческим, нормативно-аксиологическим ядром личности философствующего, оно отражает существовавшие и существующие в культуре типы ориентации человека в мире, т. е. различные типы мировоззрения.

3. Философия есть форма вероятностного знания. За века своего существования она не выработала признаваемого всеми как эталон, образец способа снятия предельных вопросов человеческого бытия в мире. Для оценки истинности или ложности философской концепции на первое место выходит система внеэмпирических критериев: логических, социокультурных, этических, эстетических и др. В области одной философской проблемы сосуществуют, борются, не вытесняя друг друга, множество вероятностных культурных образцов снятия, разрешения, преодоления этой проблемы. В философии нет резкой смены парадигм, нет скачка-преодоления, прорыва-расширения границ, есть бытие вместе, бытие рядом, бытие-образ, бытие-диалог несхожих философских концепций.

4. Философия подвергает сомнению любое отношение к бытию. Она ориентирована на рефлексивно-критический подход как к своему собственному содержанию и его предпосылкам, так и ко всякому знанию и познанию вообще, ко всем формам духовной жизни и культуры. Философская рефлексия — снятие определенности, проблема рефлексии в философии «есть прежде всего проблема определения способа жизни» (С. Л. Рубинштейн).

Деятельность по построению философской концепции в качестве неперемного условия предполагает рефлексию, находящуюся в «плоскости, перпендикулярной мышлению, имеющему дело с объективным миром» (Г. П. Щедровицкий). Философская рефлексия возникает не столько из-за обнаружения философствующим субъектом неадекватности собственных способов мышления, рассуждения способом организации системы объектов, сколько из-за своеобразного взаимодействия — кооперации – координации — борьбы несхожих «философских миров».

В диалоге-взаимодействии осуществляется «рефлексивный выход» различных философских систем, преодолевается их замкнутость, метафизичность.

5. Философское знание полифонично, диалогично по своей природе и форме, по способу становления и движения, оно требует «множественности сознаний, событийно, рождается в точке соприкосновения сознаний» (М. М. Бахтин), в диалоге, в столкновении целостных субъективных картин объективного мира. Формируясь, новая философская концепция, мировоззрение находят свое содержание, обособляются, самоопределяются, осознают свои основания в явном или скрытом диалоге-взаимодействии с предшествующими и сосуществующими целостными картинами, отражениями мира. Многие философские системы зародились и достигли расцвета именно в греческих полисах-государствах с их состязательным политическим и судебным процессом, в диалоге с имеющимися в мифологии и религии моделями Универсума.

В диалоге отражается естественное движение мысли через логические и диалектические противоречия к их преодолению в более высоком синтезе.

6. Содержание философии уникально и специфично, не совпадает с содержанием других наук, это заставляет предположить, что философия сложилась в результате уникальной и специфической деятельности.

Появление философии, становление целостных философско-мировоззренческих систем связано, по нашему мнению, с формированием особого рода деятельности, инвариантной по отношению к различным предметам. Родовой для философии является целостная умственная деятельность — **философствование**, в которой систематически реализуется стремление человека и человечества к абсолютному знанию, приданию конечного, предельного смысла чувственно данному, в первую очередь своему собственному бытию в мире, оправданию способа своего бытия. Философствование есть создание гипотетической, целостной, вероятностной модели интерпретации всеобщих законов бытия. Такая модель, в отличие от мифологии и религии, выражает мировоззрение ее носителей (индивидуальных или коллективных) в абстрактно-логической форме. Специфическим мотивом философствующего человека является **формирование мировоззрения — личной концепции своего взаимодействия с миром как с целым**.

Мы рассматриваем философствование как деятельность, генетически совместную. Философская мысль творит смысл, порождает идеи, а идея — это «не субъективное, индивидуально-психологическое образование, с постоянным местом пребывания в голове одного человека, а живое событие, разыгрывающееся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний... Идея интериндивидуальна, и поэтому сфера ее бытия — не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями» (М. М. Бахтин).

Диалог между первоначально примитивными, неразвитыми, неполными (но имплицитно содержащими неконгруэнтные аксиоматические основания) версиями отражения общей структуры бытия — это та деятельность, которая рефлексивно поглощает, предвосхищает, генетически предшествует появлению дифференцированных философских систем.

В таком существенном диалоге, в точке соприкосновения разных философских концепций, разных способов жизни, разных мировоззрений рождается понятийный аппарат философии. Каждое понятие при этом выступает как понятие-проблема, проблема сосуществования одинаково логически корректных «философских миров», проблема, встающая перед

философствующим субъектом в виде необходимости выбора — сотворения приемлемых для него оснований собственного мировоззрения. О диалогичности философских понятий говорит и то, что в философии количество терминов несоизмеримо меньше количества определений, соответствующих этим терминам (так, известно более 300 определений материи).

Конкретно-психологическое понимание диалогичности философского знания, философствования как совместной деятельности связано с представлением о том, что для философии генетически исходным является философский диалог — специфическая форма взаимодействия людей по поводу постановки и разрешения философских проблем.

Полноценный философский диалог включает три основных этапа:

- 1) постановка философской проблемы;
- 2) построение вариантов преодоления философской проблемы;
- 3) диалог между носителями конкурирующих познавательных позиций относительно способов преодоления философской проблемы.

### *Педагогические основания программы*

Рассматривая обучение как деятельность равноправных партнеров, в области педагогики мы ориентируемся на субъективно-ценностный, в широком смысле «экологический» подход к организации процесса обучения, в противовес господствующему сейчас рационально-прагматическому, утилитарному, структурно-системному подходу. Приоритет культурных, нравственных критериев открывает «единственный путь для действительно философского понимания мира: бытие нужно понять по духовным аналогиям и в духовных категориях» (Л. М. Лопатин).

Программа опирается на идеи гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, основанной на принципах недирективного взаимодействия учителя с учеником, и ориентирует на формирование творческих способностей личности.

В основу педагогической технологии «Философия для детей» положена творческая активность ребенка, его индивидуальность. Каждое высказывание, любое мнение ребенка относительно существа и способа решения философской проблемы самоценны, вне зависимости от того, насколько они являются верными, истинными, с точки зрения взрослого. Перед предельной, не имеющей окончательного, универсального разрешения философской проблемой кажущееся противоречие между уровнем знаний ребенка и взрослого снимается в синтезе высшего порядка, более верно говорить не об обучении философии, а о субъект-субъектном взаимодействии, общении людей, которое обогащает любого субъекта этого процесса, при оптимальных условиях бытия философский диалог является «зоной ближайшего развития». На занятиях по программе «Философия для детей» ученик вовлекается в такое общение, взаимодействие, попадает в такую диалогически незавершенную ситуацию, где без его собственной содержательной (продуцирующей новое содержание), индивидуально-творческой активности процесс философского познания не может осуществляться.

Сама диалогичная форма обучения философии (диалог, развернутый вокруг философских проблем) моделирует диалогичную форму зарождения и движения философского знания. Диалоги на философские темы как главная форма обучения философии известны со времен Сократа и платоновской Академии.

В Афинах, где большого расцвета достигла философия, педагоги ставили своей задачей дать детям гармоническое воспитание (нравственное, эстетическое, умственное и физическое) в так называемых мусических школах. Дети обучались здесь с 7-летнего возраста, в качестве средства воспитания использовались философские беседы по басням Эзопа и поэмам Гомера.

В средние века в Западной Европе содержанием образования являлись богословие и так называемые «семь свободных искусств», в число которых входили риторика и диалектика, изучаемые с раннего возраста.

Выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский считал, что школа «должна стать истинной мастерской людей, где умы людей озаряются блеском мудрости», причем эту мудрость дети младшего возраста не должны «вычитывать из книг, но черпать мудрость из созерцания земли и неба». В соответствии с дидактическим принципом Я. Коменского начинать обучение надо с наиболее общих вопросов. Уже в так называемой материнской школе, где учились дети до 6 лет, они знакомились с началами истории, экономики, политики и философии. Совершенно необходимым для начала обучения Я. Коменский считал умение ставить вопросы.

Швейцарский педагог Г. Песталоцци полагал, что главным направлением в развитии ребенка младшего возраста является его нравственное воспитание. Один из способов достижения этой цели, по Песталоцци, — развитие нравственных представлений детей путем бесед о праве, долге, справедливости и т. д.

В истории развития отечественной педагогической мысли, начиная от «Поучения» Владимира Мономаха детям, главной задачей считалось воспитание нравственных качеств, соответствующих христианской морали.

Отечественный опыт изучения философии в самом раннем возрасте уникален.

В 1832 г. в России существовала школа, открытая Ободовским, Гурьевым и Гугелем. В ней занимались дети с 4 до 8 лет. Сохранились программы формирования и развития элементарных моральных понятий. Развитие этих понятий начиналось с собственных впечатлений ребенка и двигалось к обобщениям в процессе бесед на моральные темы.

Другой отечественный педагог и писатель — В. Ф. Одоевский написал для детей сказки: «Городок в табакерке», «Червячок», «Черная курица». Эти сказки выступали своего рода стимулом для философских бесед с детьми 5-7 лет. Такие беседы должны были «привести в ясность детские представления». В их основе лежал обмен «живыми словами», которые, по мнению Одоевского, производят «могучее действие на все внутреннее развитие ребенка». Философские беседы должны преследовать «добрую цель (формирование морали) и умную мысль». Одоевский выдвигает важный дидактический принцип: философская беседа должна отталкиваться от представлений ребенка, воспитатель в беседе становится на ту ступень, на которой стоит ребенок, а потом ведет ребенка вверх, соизмеряя свои силы с силами ребенка.

В. Г. Белинский считал формирование нравственных понятий главной целью воспитания уже в самом раннем детстве, и в этом процессе большая свобода и самостоятельность должны принадлежать ребенку, ибо «невозможно развивать нравственность, когда дети рта не смеют разинуть, когда в них убита энергия, воля, характер, жизнь».

С ним был вполне солидарен К. Д. Ушинский, согласно взглядам которого через овладение родным языком в процессе бесед на нравственные темы ребенок уже с самого младшего возраста приобщается к «народной морали». Процесс развития моральных представлений ребенка в диалоге Ушинский видел следующим образом: «предмет отражается в душе дитяти, на глазах учителя и под его руководством ощущения превращаются в понятия, из понятий составляются мысли, которые затем облакаются в слово».

Л. Н. Толстой исповедовал теорию «свободного воспитания». Он считал, что ребенок рождается совершенным, а сознание идеала у него тем больше, чем меньше его возраст. В любом случае ребенок сознает идеалы и моральные принципы лучше, чем взрослые, и поэтому цель воспитателя — дать ребенку пищу для размышления. И делать это лучше всего в беседах с детьми.

А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский одним из действенных средств воспитания признавали коллективное обсуждение различных жизненных проблем. Такие беседы носили философский характер. Только в рамках коллектива, где «нормой» является совместное обсуждение важнейших нравственных вопросов, становится возможным гармоничное развитие личности, воспитание уважения к другому, товарищества.

По мнению, Ш. А. Амонашвили, учитель должен вести диалог с детьми «на равных», уважая мнение ученика, предоставить ребенку максимальную возможность для творчества и самореализации. Амонашвили отмечал важность сотрудничества со школьниками в процессе обучения. Философские диалоги с детьми — школа нравственного развития ребенка.

Философская беседа (открытая и честная, «на равных» и о самых глубинных проблемах человеческой жизни) — эффективный инструмент воспитания. Философские диалоги со своими учениками вели великие учителя прошлого: Сократ с простыми гражданами греческих полисов, Л. Н. Толстой с крестьянскими детьми Ясной Поляны, А. С. Макаренко с, казалось, навсегда очерстневшими беспризорниками, директор Павлышской школы В. А. Сухомлинский с учениками, пережившими войну, в голодном 1947 году. Воспитать человека, дать ему точку опоры, чтобы он мог перевернуть себя, духовно преобразиться и изменить мир, можно лишь философствуя, размышляя, радуясь и переживая, по большому счету, о главном. Эта мысль является центральной, основной, в ней весь пафос высокой русской культуры, лучших образцов мировой культуры. В ней, по нашему мнению, заключен и весь пафос отечественной педагогики.

## **2. Необходимость пропедевтических философских диалогов для младших школьников**

В силу сложившихся в российском социуме стереотипов восприятия философии, как академической, далеко отстоящей от проблем насущного бытия обычных людей науки, и стереотипов восприятия 6—7-летних детей только как детей, а не становящихся личностей, сама идея введения содержания философии в программу начальной школы кажется многим управленцам от образования, педагогам и родителям неприемлемой и даже опасной.

Авторы концепции, категорически не соглашаясь с такой позицией, напротив, считают, что именно в возрасте 6—7 лет дети наиболее сензитивны к постановке и решению философских проблем. Изучение специфического содержания философии (см. наш анализ), овладение основами философствования позволяют ребенку решать столь же специфические, уникальные задачи, которые важны для маленького человека при вступлении в школьную жизнь. Каждый учебный предмет (в том числе и философия) в соответствии со своим содержанием особым образом влияет на развитие ребенка, придает новообразованиям, складывающимся в младшем школьном возрасте, свойственные данному предмету конкретные формы, в этом смысле необходимость философствования трудно переоценить и невозможно компенсировать никакими другими видами деятельности.

С началом систематического обучения в школе меняется социальная ситуация развития ребенка, складывается своеобразное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной [8].

Специфика, новое качество социальных связей, субъектом которых должен стать младший школьник, определяется и характеризуется следующими обстоятельствами, связанными с началом школьной жизни:

1. Происходит дальнейшее обособление ребенка от родителей.
2. Ребенок входит в новые для себя социальные общности (например, класс), стремится обрести определенный статус в школьном коллективе, устанавливает многообразные отношения с окружающими. Поэтому ребенок этого возраста буквально «сосредоточен на мире людей, кропотливо исследует свое социальное окружение» (Е. О. Смирнова). М. И. Лисина пишет, что у младших школьников появляется новая форма общения — «вне-ситуативно-личностная», заключающаяся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителем, взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям «опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных суждений».



3. Поведение ребенка должно соответствовать нормам и правилам, принятым в школе. Общий вектор: движение от дошкольника, которого принимают и любят родители просто за то, что он есть, к ученику, школьнику, оценки которого зависят от успехов в учебной деятельности.

4. Переход от игры к учебной деятельности — ведущей деятельности младших школьников — связан с необходимостью учиться проследивать связи своих действий с получаемыми результатами, а также корректировать свои действия в соответствии с образцами, т. е. овладевать умением контролировать и оценивать собственную учебную работу.

У младшего школьника должен быть сформирован мотив к учебной деятельности, он должен понимать, осознавать ее ценность. Именно в первые дни пребывания ребенка в школе у него активно формируется представление о себе как ученике (Е. О. Смирнова, Х. Т. Бедельбаева). Учебная деятельность включает в себя необходимость сотрудничества, кооперации.

Вчерашний дошкольник перерастает свой собственный способ жизни, имеющиеся в его распоряжении силы и средства не адекватны изменившейся социальной ситуации развития, тем задачам, которые стоят перед учеником. Это и приводит к возрастному кризису в развитии детей.

Сущность кризиса, переживаемого ребенком, по мнению многих авторитетных психологов (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский), заключается в «утрате непосредственности, в привнесении интеллектуального момента, который вклинивается между мыслью и поступком ребенка». Поведение детей из спонтанного, импульсивного, непосредственного должно превратиться в произвольное, опосредствованное, разумное. Наблюдается качественное изменение в нормативной регуляции поведения — формируются возможности саморегуляции.

Происходит дифференциация внутренней и внешней сторон личности ребенка, нарастает граница между «я» и «не-я», ребенок впервые осознает свою «самость», учится «видеть» себя самого глазами других, значимых для него взрослых и сверстников, сквозь призму взаимодействия со сверстниками и педагогами, в процессе решения доселе неизвестных проблем и задач. А. В. Запорожец и Т. Д. Маркова отмечают, что в друге-сверстнике дети прежде всего ценят нравственные качества: отзывчивость, честность, справедливость. Для первоклассника становится необходимым и даже сверхактуальным поиск критериев, ценностей, оснований, на которых он будет творить ориентиры, систему (степень ее осознанности и «системности» может быть очень разной) требований к себе и ожиданий от окружающих.

Становление ценностей, нравственности, мировоззрения, образа будущего, картины мира наиболее динамично происходит в возрасте 6—7 лет. На рубеже 6—7 лет, при всех индивидуально-вариативных особенностях развития детей, формируется важнейший компонент их мировоззрения — ценностные ориентации. Социальные, нравственные, моральные ценности приобретают для детей смысл и значимость, выделяются личностные ценности ребенка, происходит их эмоциональное освоение. Младший школьник самоопределяется, в 6—7 лет происходит становление его самосознания, в структуру которого входит «я» реальное и «я» потенциальное, регулирующее моральное поведение. Возраст 6—7 лет относится к преморальному уровню, является начальным и сензитивным периодом морального развития. «Уровень наших запросов к самим себе, к успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом 7 лет», — писал классик отечественной и мировой психологии Л. С. Выготский.

Вот почему у детей уже есть мотив к решению мировоззренческих, аксиологических, этических, эстетических, логических и других вопросов и проблем, традиционно являющихся прерогативой философии. В художественной и психолого-педагогической литерату-

ре можно встретить множество свидетельств интереса детей 6—7-летнего возраста к философским проблемам.

Приведем лишь несколько наиболее красноречивых примеров того, что интерес к постановке и разрешению философских вопросов существует реально, а не является конъюнктурной выдумкой разработчиков курса. «Все отвлеченные вопросы о назначении человека, о будущей жизни, о бессмертии души уже представлялись мне; и детский ум мой со всем жаром неопытности старался уяснить те вопросы, предложение которых составляет высшую ступень, до которой может дотянуться ум человека, но решение которых не дано ему» — так писал о себе, семилетнем, Л. Н. Толстой.

Д. Б. Эльконин, описывая мышление младших школьников, отмечал, что дети «задают бесконечные вопросы, спрашивают они обо всем, иногда не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, сами создают собственные космогонические и прочие теории».

Согласно исследованиям Ж. Пиаже, основные вопросы детей в возрасте 6—8 лет — это: предметы окружающего мира; факты и события, место, время; мотивы действий и намерений, обычаи, правила поведения в обществе; логические вопросы.

С. Л. Рубинштейн считал, что младшие школьники стремятся к смыслу, ищут его во всем. Проводя исследования интерпретации старшими дошкольниками сюжетных картинок, он отмечал, что «дети ищут даже в непонятных картинках смысл, фиксируют непонятное и стараются объяснить, включить в какие-то связи, бывают крайне разочарованы и раздражены, если им это не удастся». Мы уверены, что стремление к смыслу — предтеча философии.

Многочисленные исследования, проведенные психологами, неопровержимо доказывают, что младшие школьники сензитивны к постановке и решению философских проблем, дети хотят знать, как вещи, идеи, мысли в самом общем виде связаны. Это и заставляет ребенка искать такие формы интеллектуальной деятельности, которые отвечают этим интересам. Формами «интеллектуальной деятельности», утоляющими интерес ребенка к философским проблемам, являются спорадически возникающие в детском сообществе дискуссии относительно дружбы, хорошего и плохого, добра, правильного поведения, честной игры и т. д. Дети эмоционально переживают не только одобрение (порицание) другими их поведения, но и выполнение (нарушение) ими самими норм и правил, соответствие (несоответствие) собственного поведения своим, а не других людей этическим представлениям. Старшие дошкольники способны, а младшие школьники должны регулировать свое поведение в соответствии с этическими нормами, этическими представлениями, а также отстаивать их перед сверстниками (О. М. Дьяченко). В ходе бесед, которые ведут младшие школьники, складываются «стихийные детские нормы» взаимоотношений, достигается понимание ценностей, являющихся макрорегуляторами как совместного бытия всего детского общества, так и каждого его члена.

Авторы программы считают, что эти беседы должны вестись систематично и управляться взрослыми. Начальный познавательный интерес к решению философских проблем, всегда аффективно окрашенный, с помощью взрослых должен заботливо и осторожно, но настойчиво и последовательно реализовываться в самостоятельную деятельность — **философствование**. Философствование позволит детям 6—7 лет преодолеть возрастной кризис, подчинить себе свои собственные психические силы, обрести произвольность.

Первоклассник «сам не знает того, что умеет», а следовательно, не может пользоваться своим потенциалом. Только с помощью слова, речи, можно перевести его умение из «бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный, сознательный». А. Н. Леонтьев считает, что преодоление младшим школьником непосредственности связано с употреблением слова в качестве «психического орудия управления поведением». Речевое опосредствование высших психических функций представляет собой наиболее универ-

сальный способ их формирования. Слова обыденного языка, являющиеся одновременно и понятиями во многих философских системах, играют роль системообразующих для становящегося мировоззрения ребенка. Философствуя с детьми, ведя беседы о любви и красоте, правде и добре, кропотливо наращивая смысловое поле, связанное с этими словами, создавая коммуникативные ситуации, где младшие школьники с неизбежностью устанавливают конвенции относительно значений этих слов, вовлекая в этот процесс совокупный опыт философствующей группы, мы даем в руки младших школьников мощное средство самопознания, сотрудничества, самоорганизации. Мы помогаем детям «создавать и употреблять искусственные стимулы — средства управления собственным поведением» (Л. С. Выготский), позволяющие преодолеть возрастной кризис, решить специфические именно для младших школьников задачи. Совместно поставить и обсудить важные для каждого ребёнка философские вопросы — это и значит осознать, рационализировать свой опыт, сделать его собственным достоянием, источником осознанных норм, помогающих найти пути к предельной самореализации в учебной деятельности и общении со сверстниками. Участие в философских диалогах создает необходимые предпосылки для освоения детьми норм и правил общения, повышения уровня «удержания этих правил».

О необходимости философских бесед, введения содержания философии в программу начальной школы свидетельствует и то обстоятельство, что дети 6—7 лет, как и мы, взрослые, живут в противоречивом и трагически сложном, наполненном кризисами, социальными контрастами и неустроенностью мире. Они сталкиваются со смертью и рождением, предательством и бескорыстной любовью, нищетой и богатством, испытывают счастье и горе, разочарование и надежду, страх и радость... Сложные жизненные коллизии оказывают колоссальное, отнюдь не всегда благотворное, а иногда и разрушительное влияние на еще не сформировавшуюся, не окрепшую детскую психику. Эти коллизии буквально «вопиют», требуют осознания и осмысления, выработки отношения к ним. С помощью философских бесед можно сделать это отношение философским, помочь найти «точку опоры», увидеть жизненную перспективу, защитить психику детей, «проиграть», «прожить» самые разные ситуации идеально, словесно и таким образом подготовить ребенка к тем сложностям и проблемам, той красоте и радости, которыми насыщено бытие.

Ставя вопрос о том, не слишком ли рано начинать заниматься философией с детьми, которым всего 6—7 лет, мы не должны уходить и от другого вопроса: а не будет ли потом, в более старшем возрасте, слишком поздно, когда дети утратят непосредственность, когда между их наивным, вопрошающим сознанием и Миром возникнет «посредник» в виде полууголовных норм улицы, дикой смеси пошлости и цинизма, чуждых норм, ценностей, идеалов, предрассудков, законченных схем и стереотипов, начинать заниматься философией?

Мы привели здесь только необходимый минимум свидетельств того, что у детей младшего школьного возраста существует мотив к философствованию, что беседы на философские темы могут сыграть большую роль в психическом развитии детей 6—7 лет. Более развернутые доводы в пользу введения содержания философии в программу начальной школы изложены в разделе 4, посвященном образовательным целям и задачам курса.

### **3. Возможность построения курса «Философия для детей»**

Традиционно считается, что непреодолимой преградой между философией, с ее предельно обобщенным, абстрактным, теоретическим характером знания, и ребенком младшего школьного возраста является «наивность», «примитивизм», «незрелость» мышления да и всей психической организации детей 6—7 лет. Согласно установившейся традиции, изучение философии — удел людей зрелых, обладающих развитым теоретическим, словесно-логическим мышлением, большим жизненным опытом и мудростью.

Согласно этой точке зрения, ребенок 6—7 лет, сознание которого характеризуется и описывается в психолого-педагогической литературе как преимущественно наглядно-образное, непроизвольное, непосредственное, синкретичное, эгоцентричное, базирующееся на формально-эмпирическом типе обобщений, устанавливающее и удерживающее только простейшие, внешние, чувственно данные, наглядные связи и отношения действительности, алогичное, слабое, несовершенно, конкретное, не может овладеть содержанием философии.

Такая позиция кажется авторам программы отражением центрации взрослых на себе, как обладающих несравненно более совершенной, нежели дети, системой взглядов на мир в целом, монополией на философское отношение к действительности, выражением чувства превосходства взрослых, недоверия к возможностям ребенка.

Рассматривая процесс развития как линейный, многие взрослые считают, что «стоят выше» детей. Эффективное образование и воспитание должны, по мнению этих взрослых, быстрее сделать из малышей некое подобие взрослых, которые обладают более высоким социальным статусом, чем дети.

Авторы программы считают, что нельзя отказывать ребенку в самой возможности иметь целостный, свой собственный взгляд на мир, ставить и пытаться решать центральные вопросы человеческого бытия.

По нашему мнению, у детей 6—7 лет есть все предпосылки для изучения философии, более того, наши экспериментальные исследования доказывают, что философствование в спонтанных формах существует у младших школьников. Результаты многочисленных исследований показывают, что дети 6—7 лет обладают необходимыми способностями для начала занятий по философии.

Так, по мнению Л. И. Божович, при поступлении в школу «ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать, видеть сходное и отличное, научиться рассуждать, находить причины явления и делать выводы». Уже старший дошкольник способен выполнять элементарные логические операции: обобщение по наглядным признакам, установление аналогий, анализ, классификацию и сериацию. Дети могут выстраивать ряды предметов, явлений, представлений в зависимости от нарастания или убывания какого-либо признака, и не только наглядного. Некоторые психологи (В. П. Веракса) идут дальше в оценке возможностей детей, считая, что «в дошкольном детстве дети могут применять диалектические мыслительные действия, давать продуктивные решения, познавать сложное внутреннее строение объектов, не представленное наглядно» [6].

Внутри игры как ведущей деятельности дошкольников складывается и развивается символическая функция, проявляющаяся в том, что ребенок может создавать символы — образы — представления, заместители других образов, содержаний, отношений, на основании подобия. Ролевая игра старших дошкольников не только позволяет детям овладевать «самыми общими смыслами человеческих деятельностей», но и порождает неповторимо своеобразную форму детского творчества — сюжетосложение. Продуктивное воображение старших дошкольников помогает им мысленно создавать целый мир, со своими правилами, обстановкой, действующими нормами, ценностями.

Впервые именно в игре формируется важнейшая способность — действовать в плане представлений. В игре развивается мышление и воображение: создавая общий замысел игры, ребенок планирует его выполнение, творчески импровизирует. Л. С. Выготский отмечал, что «игра не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». Очень важно, что игра старших дошкольников предполагает наличие партнеров. Групповой характер игры заставляет детей искать средства координации своих действий с другими, обсуждать сюжет, коллективно

создавать замысел игры, совместно планировать свои действия. В игре дети в большей степени ориентируются на сверстников, предъявляя все возрастающие требования друг к другу и учитывая их в своем поведении. Складывается избирательность и устойчивость взаимоотношений, при объяснении своих предпочтений дети уже не ссылаются на ситуацию или случай.

Таким образом, при поступлении ребенка в школу у него уже сформировано не только наглядно-действенное мышление (ребенок способен осуществлять любые виды продуктивной деятельности, где требуется действие по наглядному образцу), но и основа для нормального обучения в I классе — наглядно-образное мышление. Наглядно-образное мышление позволяет решать задачи, требующие не реального действия с предметами, а прослеживания сначала возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле, а затем, на более высоком уровне, решения задач в плане представлений. Отличие наглядно-образного мышления от более ранних и последующих стадий состоит в опоре на зрительные представления (образы восприятия, памяти, воображения) и их трансформации как на средства решения мыслительных задач. У детей 6—7 лет появляются элементы словесно-логического мышления, их взаимодействие с мышлением наглядно-образным — «источник творческих компонентов когнитивных процессов» (Л. Ф. Обухова).

Мышление 6—7-летнего ребенка носит не только наглядно-образный, но и конкретный характер. Конкретность детского мышления которая, по мнению Д. Б. Эльконина, сохраняется до 8-летнего возраста, «выражается в привязанности к ситуации, недооценке причинно-следственных связей подмене их последовательностью во времени, в предпочтении ярких, но несущественных признаков объекта», а также в неспособности ребенка связывать образы без опоры на свой прошлый опыт, в подмене аргументации простым указанием на реальный факт или на аналогию.

Наглядно-образный и конкретный характер детского мышления приводит к тому, что ребенок не может рассуждать без опоры на образ, «сценки» из памяти. Нечто «телесное», «непосредственно данное» не закрывает пути к философствованию, просто оно приобретает особые формы. Образ играет и во «взрослой», «культурной» философии огромную роль. Так, А. А. Потебня писал, что «образ, представляя явления в общем и одновременно конкретном виде, открывает такие возможности восприятия жизни, каких не заменишь самыми точными и глубокими выкладками».

Существует много философских систем, построенных на образно-смысловом освоении действительности, на образно-смысловой интерпретации всеобщих связей и отношений. Например, в восточной философии одним из способов философствования являются притчи, коаны, парадоксальные загадки, где из одного, конкретного события, явления, в котором тем не менее отражается сущность, выводились самые абстрактные обобщения и теоретические построения. Мышление первоклассника наглядно, «телесно», но эта «телесность» сродни наглядности и «телесности» мифа (через мифологический период прошло сознание всех народов), сродни наглядности, образности, телесности древнегреческой философии. Опираясь на образы, на житейские, жанровые сценки, рассуждали Платон и Сократ, Зенон (помните Ахиллеса и черепаху?) и Анаксимен, Фалес и Эмпедокл. С помощью образа дети символизируют весь свой опыт, относящийся к изучаемой философской проблеме. «Умный образ», образ-символ является средством проникновения в существенные, внешне не данные связи и отношения, средством умозрения, «самостоятельным типом мышления, сочетающим бесконечную многозначность образа с необходимыми импликациями понятия» [14].

Ж. Пиаже и Л. С. Выготский считают, что своеобразие детского мышления, логики, представлений заключается в синкретизме. Синкретизм — «спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы воспринимать детали, находить аналогию между предметами и словами... чуждыми друг другу, связывать все со

всем». По мнению Ж. Пиаже, ребенок, будучи не способным к логическому рассуждению, заменяет синтез соединением рядоположенного, принимая связь впечатлений за связь вещей. Ребенок неосознанно и ненаправленно (часто в форме игры, манипулирования словами) переносит значение слова на ряд лишь внешне связанных явлений или объектов. Согласно Л. С. Выготскому, синкретизм имеет большое значение для развития мышления. Ребенок создает огромное, избыточное количество синкретических связей. Затем, «отбирая в процессе последующей практики синкретические связи, соответствующие действительности, ребенок воссоздает истинное значение слова» [8].

Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов). Мифологичность сознания детей выражается в его синкретизме, анимизме, интеллектуальном реализме, эгоцентризме. У ребенка старшего дошкольного возраста продолжает сохраняться плохо дифференцированный, мифологический взгляд на действительность. В этом взгляде смешиваются объективное и субъективное.

Эта целостность, связанность и слитность неправильных, по мнению взрослых, представлений детей — изначальная данность для каждого ребенка. Подобно тому как философские идеи зарождаются и развиваются в диалоге-взаимодействии с мифологичными и религиозными картинками мира, а греческая философия «вырастает» из целостного мифологического восприятия мира, так же и целостная, синкретичная по сути своей мифологичная умственная позиция старшего дошкольника является фундаментом, основанием для специфических форм детского философствования.

Отличительная возрастная особенность младших школьников в начальный период обучения — сохраняющаяся непосредственность и произвольность — традиционно считалась «слабостью» детского мышления, хотя другой диалектической стороной непосредственности и произвольности ребенка является отсутствие зашоренности, готовых схем и ответов, интерес ко всему, слитность слабого рационального и сильного аффективного компонентов в отношении к миру.

Большую роль в психическом развитии ребенка 6—7 лет играет вторая сигнальная система, речь, язык. Дети учатся использовать слово в качестве орудия управления. Младшие школьники самостоятельно образуют слова, используют сложные (союзные и бессоюзные) предложения. Словарь ребенка 6—7 лет насыщен обобщающими словами, обозначающими свойства предметов и явлений. Достаточно легко дети находят точные выразительные слова, метафоры для передачи своих эмоций и представлений. По мнению О. М. Дьяченко, речь старших дошкольников обогащена синонимами, антонимами, они правильно сочетают слова по смыслу, осознанно употребляют родовые и видовые понятия. Многие исследователи отмечают также хорошее развитие диалогической речи у 6-летних детей (отвечают на вопросы, подают реплики, задают вопросы). Дети способны давать определения и даже сочинять истории, рассказы, сказки, стихи.

Как отмечал А. Ф. Лосев, «не может быть никакой психологии мысли, равно как логики, феноменологии и онтологии вне анализа слова». Принципиально важным для авторов программы является факт присутствия в языковой компетенции детей 6—7 лет таких слов, как «душа», «тело», «время», «красота», «добро», «зло», «правда», «настоящее», «счастье», «движение», «человек» и др. Специально отмечаем, что все эти слова обыденного языка одновременно являются понятиями во многих философских системах, понятиями философии. По нашему мнению, то мыслительное содержание, те смыслы, которые связаны в сознании ребенка со словами обыденного языка (аналогами философских понятий), являются семиотической системой, реализующей функцию понимания, репрезентации, преломления философской реальности. Еще Д. Н. Узнадзе и Л. С. Выготский считали «словесные значения, выражающие понятия», своеобразной «ячейкой в структуре мышления», позволяющей понимать какое-либо содержание. Понимание связано не только с обобщением, заключенным

в слове, но и прямо с актами общения, передачи значения другому человеку. Устанавливая и развивая сферу смысла «абстрактных» слов обыденного языка (которая является открытой, расширяющейся системой с неточными, пластичными границами), приходя благодаря общению к конвенции относительно их значений, ребенок творит спонтанные философские представления.

Проведенный нами анализ, экспериментальное изучение того мыслительного содержания, которое дети связывают со словами обыденного языка, показали, что это содержание носит образный характер, за абстрактными словами обыденного языка «стоит» представление. Вот почему мы назвали психическое образование, реализующее функцию понимания (естественно, на доступном для ребенка уровне) философской реальности, детским спонтанным философским представлением (ДСФП).

В современной отечественной психологической и философской литературе доминирует понимание термина «представление» как наглядного образа предмета или явления (события), возникающего на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) в памяти и воображении. Представления субъекта, будучи формой индивидуального, чувственного отражения объективного мира и выступая в двух формах, в виде образов памяти и воображения, всегда менее ярки и детальны, чем восприятия, в то же время они более схематизированы и обобщены: в них отражаются внешние, наиболее характерные, наглядные особенности, свойственные целому классу объектов.

Произвольное оперирование представлениями в процессах памяти, воображения и мышления возможно благодаря их регуляции со стороны речевой системы. Представления человека, будучи опосредствованы речью, языком, постепенно наполняются общезначимым содержанием, не теряя «смысловой окраски», становятся осознанными.

Регуляция процесса становления и развития представлений со стороны речевой системы заключается, по мнению Л. С. Выготского, в том, что «именно язык окружающей среды, обыденный язык направляет детское мышление, определяет круг конкретных предметов, на который может быть распространено значение... слова».

Согласно концепции Л. С. Выготского о развитии спонтанных понятий детей, взаимодействии спонтанных и научных понятий в процессе мышления, «за спонтанным понятием ребенка, выражающимся в слове обыденного языка, стоит чисто образный комплекс, связь, лежащая в его основе, носит наглядный характер».

Продолжая мысль Л. С. Выготского, мы можем утверждать, что спонтанное понятие есть форма связи слова обыденного языка и представления (суммированного образа многих восприятий отдельных объектов с выделением формального, наглядно и конкретно общего между ними), форма связи между лингвистической единицей и конкретным внелингвистическим опытом.

Развитие представлений и спонтанных понятий детей и развитие значения слов обыденного языка Л. С. Выготский рассматривал как «один и тот же процесс».

Спонтанные понятия ребенка развиваются, по Л. С. Выготскому, как бы снизу вверх, от столкновения, взаимодействия ребенка с предметами, вещами, конкретными событиями, что приводит к их чувственному отражению в виде наглядных образов, через опосредствование, связывание этих обобщенных образов со словами обыденного языка к образованию спонтанных, житейских понятий. Таким образом, исходным пунктом формирования представлений является взаимодействие ребенка с объективным миром.

Существующий подход к пониманию термина «представления», процесса становления и развития представлений, а также роли речевой системы в этом процессе не является полным и исчерпывающим.

В языковой компетенции детей 6—7 лет находятся слова, которые не являются отражением «того или иного круга конкретных предметов». К таким словам можно отнести оценочные категории (хорошо — плохо, добро — зло, правда — ложь и т. д.), а также так назы-

ваемые абстрактные слова обыденного языка (свобода, настоящее, красота, воля, время), являющиеся одновременно и понятиями во многих философских системах.

Ребенок 6—7 лет употребляет эти слова в общении и коммуникации, следовательно, связывает с ними определенное мыслительное содержание, причем это содержание является представлением, образом чего-либо. При объяснении значения этих слов младшие школьники прибегают к аналогии и метафоре, к «объяснению посредством сведения к известному» (П. П. Блонский). Возникает странный парадокс: «абстрактные слова», слова — аналоги философских представлений — в сознании ребенка наполняются конкретно-образным содержанием. Но откуда возникает этот конкретный образ, связанный со словом обыденного языка — аналогом философского понятия? Не владея словесно-логическим, понятийным мышлением, дети пользуются абстрактными словами обыденного языка, связь которых с объективным миром, миром чувственно данного, сложна и неоднозначна. Так, красота, свобода, добро не существуют в объективном мире в виде предметов, вещей или ситуаций. Согласно господствующей схеме формирования представлений, у ребенка не может быть образа предмета, которого нет в действительности. Вместе с тем экспериментальные исследования показывают, что такой образ существует.

Спонтанное философское представление ребенка, будучи формой связи абстрактного слова обыденного языка и образа, представления, начинается не со столкновения, взаимодействия ребенка с предметами и объектами, как обычное представление, и не со словесного определения, как научное понятие, а с акта общения, коммуникации. В процессе общения взрослого и ребенка, ребенка и другого ребенка тот или иной сегмент как объективной (предметы, ситуации), так и субъективной (мысли, чувства, оценки, отношения) реальности обозначается партнером по общению абстрактным словом обыденного языка. Спорадически и спонтанно возникающие коммуникативные ситуации, где абстрактные слова обыденного языка употребляются в их сигнификативной функции, позволяют ребенку установить круг того содержания, которое он связывает с абстрактным словом обыденного языка. Употребление одного и того же слова по отношению к неконгруэнтным сегментам объективной и субъективной реальности связывает эти сегменты в сознании детей, заставляя их искать нечто общее между этими сегментами, делает возможным обобщение. В результате такого обобщения выделяется признак, по мнению ребенка характеризующий содержание абстрактного слова. Для осмысления, использования в коммуникации содержания абстрактного слова ребенок связывает выделенный признак с образом предмета или ситуации, хорошо знакомой ему, прибегает к аналогии, символизации своего опыта. Вот почему за абстрактным словом обыденного языка психологически скрывается представление, образ.

Итак, философствование существует в спонтанных формах у детей 6—7 лет, поскольку они имеют спонтанные философские представления (ДСФП).

Охарактеризовать ДСФП можно так:

1. Они складываются не в процессе усвоения системы знаний при обучении, а в практической деятельности и общении, в коммуникативных ситуациях, когда партнеры по общению используют абстрактные слова обыденного языка для обозначения какого-либо сегмента объективной и субъективной реальности.

2. В результате экспериментального изучения того мыслительного содержания, которое в сознании ребенка связано с абстрактными словами обыденного языка, мы выделили два типа ДСФП. Психологически за ДСФП первого типа стоит единичный образ того сегмента реальности, который был обозначен абстрактным словом обыденного языка в конкретной коммуникативной ситуации.

За ДСФП второго типа психологически стоит предельно возможное для ребенка обобщение всего его опыта, опыта нескольких коммуникативных ситуаций, где употреблялось одно и то же «абстрактное» слово, выделялся существенный, с точки зрения ребенка, признак, который репрезентировался с помощью другого, более знакомого образа. Этот образ



выполняет функцию символизации опыта ребенка, является образом-символом того мыслительного содержания, которое ребенок связывает с абстрактным словом обыденного языка.

3. ДСФП генерализованы родным для ребенка языком. Немецкий лингвист и философ В. Пауль писал об этом так: «...поскольку круг представлений каждого человека прикреплен к имеющимся в его распоряжении словам, постольку присущая словарю совокупность значений необходимо ориентируется на совокупность наличествующих в народе представлений, претерпевает изменения вместе с нею».

4. Обобщение, стоящее за ДСФП, не является содержательным, происходит по любому, произвольно выбранному признаку, который выступает основанием познавательной позиции ребенка.

5. ДСФП культурно-исторически обусловлены, тесно связаны как со становящимися особенностями личности ребенка, так и со спецификой общественного уклада в самом широком смысле этого слова. Именно референтная сфера субъекта, «внутренне представленная в нем социальная общность, ради которой человек совершает свою активность» (Б. Ф. Ломов), во многом определяет характер, уникальность ДСФП.

6. ДСФП монологичны и метафизичны, при обобщении того мыслительного содержания, которое связано с абстрактным словом обыденного языка, ребенок ориентируется на единственный изолированный признак, не может сформулировать более одной модели преодоления философской проблемы.

7. Внешней формой бытия ДСФП является вербальная модель — совокупность высказываний, отражающих, изображающих образ, связанный в сознании ребенка со словом — аналогом философских понятий. Методом наблюдения мы выделили вербальные конструкции, позволяющие детям решать философские проблемы, репрезентировать и развивать свои философские представления, совместно философствовать. Возрастные особенности младшего школьника (развитые символическая и семиотическая функции, наглядно-образный характер детских представлений, способность мыслить по аналогии) определяют внешнюю форму существования ДСФП. Такой формой часто являются символ — образ — философская контекстуальная метафора (ФКМ). Объективация смысла с помощью метафоры — традиционный для философии прием (к примеру, по Аристотелю, «человек — разумное животное»). Построение метафоры — творческий, продуктивный акт, происходящий без заданного объектом, теоретическим понятием образца, акт, в котором господствует не логика повторения, выведения нормативно-тождественной формы, а вечное обновление, индивидуализация этой формы. ФКМ опосредствует спонтанное течение философских представлений, познавательную деятельность детей, удерживает ее содержательные и организационные характеристики. Совокупность высказываний, поясняющих, защищающих, опровергающих базовую метафору, и конкретная ситуация общения есть контекст метафоры. В определенном контексте метафора может передавать спонтанные философские представления детей.

8. Необходимым условием возникновения философских спонтанных представлений является философская проблемная ситуация, диалог по поводу решения проблем, традиционно относимых к области философии.

9. Отдельные ДСФП не связаны единообразно, не интегрированы в целостную картину мира.

10. Философские представления, ДСФП различны, это объясняется как несовпадением референтных сфер, социального опыта, когнитивных стратегий, уровня интеллектуального развития людей, так и спецификой самой философской проблемы.

Разные допущения, аксиомы, признаки, основания, которые имеются у детей в рамках их базовых, житейских философских представлений, и есть исходный пункт для организации учебных взаимодействий — философского диалога.

## Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1929.
3. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово, 1992.
4. Божович Л. И., Леонтьев А. Н., Эльконин Д. Б. Очерки психологии детей. М., 1950.
5. Блонский Л. П. Избранные психологические исследования. М., 1964.
6. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1989. № 4.
7. Венгер Л. А. Психологическая готовность и обучение детей в школе // Подготовка детей к школе в детском саду. М., 1977.
8. Выготский Л. С. Речь и мышление ребенка // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1983.
9. Гегель Г.В. Ф. Наука логики. М., 1971.
10. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
11. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
12. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1996.
13. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
14. Иванов Вяч. Дионис и продианияство. Баку, 1923.
15. Кант И. Критика чистого разума. М., 1993.
16. Кондратьев Е. А. Философское обоснование программы «Философия для детей» // Мышление. 1996. № 2.
17. Леонтьев А. Н. Психический образ и модель в свете ленинской теории отражения // Вопросы психологии. 1970. № 2.
18. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983.
19. Lipman M. Philosophy in the Classroom. Philadelphia, 1980.
20. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
21. Ломов Б. Ф. Психологические исследования общения. М., 1986.
22. Лосев А. Ф. Бытие, имя, космос. М., 1993.
23. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
24. Марголис А. А. Программа «Философия для детей» // Психологическая наука образование. 1996. № 1.
25. Материалы международной конференции «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образование». М., 1996.
26. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
27. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

28. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
29. *Платон.* Собрание сочинений: В 4 т. М., 1993.
30. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.
31. *Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М., 1935.
32. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М., 1996.
33. *Рубцов В. В., Ривина И. В.* Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2.
34. *Телегин М. В.* Образовательные цели и задачи программы «Философия для детей»: Общие способы их реализации // Мышление. 1997. № 3.
35. *Челпанов Г. И.* Учебник логики. М., 1994.
36. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. М., 1995.
37. *Якиманская И. В.* Основные направления исследования образного мышления // Вопросы психологии. 1985. № 5.