



**МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ
ПРАКТИКЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ**

Н.В. ГРОМЫКО

*Я неоднократно писал и сейчас повторяю,
что реальность философии – в педагогике,
потому что через педагогику
воспроизводится мышление людей.*

Г.П. Щедровицкий

О смысле и задачах трансляции философского знания в школу в последнее десятилетие ведется немало споров – как в России, так и за рубежом. Они связаны главным образом с обсуждением следующих вопросов:

1) *Что важнее – передавать знание об истории философии или учить детей самих философствовать?*¹

2) *Какое содержание должна включать в себя философская пропедевтика в школе на разных этапах возрастного развития ребенка?*²

3) *Как должно выстраиваться взаимодействие процесса преподавания философии в школе и в вузе?*³

4) *Каково должно быть назначение курса философии в школе по отношению к другим учебным дисциплинам?*⁴

5) *Можно ли преподавать философию детям в информационном ключе или тут становится обязательным использование технологии дебатов (особенно при обсуждении обществоведческих вопросов)?⁵ деятельностного подхода?*⁶

6) *Какими должны быть модели обучения детей философии? Насколько необходимо тут ориентироваться на модель классического гимназического образования?*⁷

7) *Какие при трансляции философского знания в школу должны использоваться педагогические технологии и учебники, как должны быть выстроены образовательные программы?*⁸

Поставленные вопросы вряд ли будут в скором времени однозначно решены в пользу того или другого варианта преподавания философии в школе. Но уже немаловажно то, что сложилось богатое поле для самоопределения специалистов, желающих обучать детей философии.

На наш взгляд, преподавание философии в школе в лучших своих образцах представляет практику формирования у детей теоретического мышления, опирающуюся на четкие концептуальные представления о содержании образования и оснащенную педагогической технологией. Таких образцов в России и за рубежом выращено совсем не много (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, В.С. Библер, И. Лакатос, М. Липман). Мыследеятельностный подход представляет собой один из вариантов построения такой практики. Ниже мы хотели бы познакомить читателя с мыследеятельностной моделью обучения старшеклассников философии.

* * *

I. Немного истории. В 1989 – 1990 гг. временный научно-исследовательский коллектив Лаборатории психологических проблем управления НИИ Управления, экономики и развития образования АПН СССР подготовил проект «Разработка и внедрение деятельностного содержания образования на экспериментальных площадках»⁹. Одним из первых практических результатов реализации данного проекта стало создание в 1990 г. первой экспериментальной образовательной площадки – гуманитарно-методологической школы № 1314 «Проектный колледж». Она была открыта специально для разработки нового содержания образования на мыследеятельностных основаниях.

С самого начала коллективу разработчиков и педагогов школы № 1314 было ясно, что новое содержание образования должно включать в себя обучение детей теоретическому мышлению, одной из форм которого является философско-методологическое мышление. Во всяком случае, таково было самоопределение разработчиков, молодых ученых, многие из которых уже имели за плечами опыт участия в целой серии ОДИ и семинаров Г.П. Щедровицкого, посещение лекций В.В. Давыдова. Собственно у Г.П. Щед-

ровицкого и В.В. Давыдова, этих выдающихся российских мыслителей, которых мы считаем своими учителями, и была перенята установка на то, что учить теоретическому мышлению можно и нужно всех детей без исключения, прививая им радость практики философствования.

II. Мы говорим, впрочем, о необходимости формирования у детей не просто философского, но философско-методологического мышления, поскольку считаем: то, что было наработано в рамках ММК при участии Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексеева, О.И. Генисаретского, В.А. Лефевра, В.В. Жегалина и др., является существенным развитием классических форм философствования.

В качестве основных характеристик философско-методологического мышления мы выделяем следующие:

а) рефлексивность, которая проявляется в способности видеть и описывать собственный способ деятельности (метод), выделять ограничения разных предметных полей знания, а также имеющихся институциональных форм;

б) средствиальность, проявляющаяся в умении использовать разные мыслительные образования (понятия, схемы, модели, различения и т.д.) как средства организации процесса мышления;

в) проблемность, связанная с постановкой разного типа проблем (социокультурных, естественно-научных, практических), с самоопределением к ним;

г) возможность включаться не только в деятельность исследования, но также и в другие типы деятельности: в проектирование, конструирование, управление и т.д.;

д) полипроцессуальность: умение работать не с одним, а одновременно с несколькими процессами;

е) проблемно-проектный тип универсализма, представленный в принципах системной организации мышления.

Несмотря на всю сложность этого типа теоретического мышления, его основы, как то показывает опыт преподавания в ГОУ № 1314, могут закладываться и успешно воспроизводиться уже в школе.

III. Нам было ясно, что в рамках имеющихся предметных форм обучения культивировать практику философствования с детьми и воспитывать у них интересующий нас тип

мышления невозможно. Поэтому были разработаны и созданы **метапредметы**.

Метапредметы — это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Это — учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления — «знание», «знак», «проблема», «задача». В соответствии с этими организованностями и были сконструированы сами метапредметы.

Изучая **метапредмет «Знание»**, учащиеся получают знание об устройстве знания как такового — независимо от его предметной специфики. В то же время они учатся понимать особенности разных типов знания (прежде всего — предметного), рефлексировать, где проходят границы между разными предметными действительностями и в чем эти границы выражаются. Они учатся выделять границы собственного незнания при решении конкретных проблем и задач. Они осваивают разные техники и способы получения нового знания. С обсуждением этих и ряда других вопросов, касающихся природы знания и передовых направлений его развития, связан тип методологического философствования учащихся в рамках данного метапредмета.

Изучая **метапредмет «Знак»**, учащиеся постигают искусство схематизации. Теоретическое мышление без работы на схемах и моделях сегодня вряд ли возможно. Осуществляя акты мыслительной свободы, школьники учатся выражать их с помощью разного типа знаков. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с обсуждением вопросов, касающихся природы разных знаков, используемых в разных учебных предметах, принципов и техник визуализации, соотношения искусственного и естественного языков, особенностей состояния сознания, когда происходит видение новых идеальных принципов устройства бытия, которые собственно и подлежат схематизации и т.д.

Изучая **метапредмет «Проблема»**, школьники учатся обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, по сей день неразрешимых проблем. Мы считаем, что именно

в этих бездонных проблемах-воронках — тот импульс философско-методологического развития, который учащиеся могут получить на всю жизнь. На метапредмете «Проблема» учащиеся получают соответствующее оснащение для работы с проблемами: они осваивают техники позиционного анализа, умение организовывать и вести полипозиционный диалог с использованием техник проблематизации и самоопределения, деятельностное (не вербальное, осваиваемое практически) знание про разные типы логик (формальную, диалектическую, содержательно-генетическую), которые определяют разные варианты оформления проблем и т.д.

На *метапредмете «Задача»* учащиеся получают знание о разных типах задач и способах их решения. Они учатся распознавать эти типы, находить аналоги в разном предметном материале, осваивать культурные образцы решения конкретных задач, строить новые модели и способы их решения. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с процессом постановки задач, поиском и рефлексией средств их решения, с освоением техник перевода проблем в задачи и т.д.

Метапредметы преподаются в старших классах школы (с 7-го по 11-й) наряду с обычными предметами. Они не вытесняют и не замещают последние: учащиеся ни в коей мере не ограничены в своих возможностях дальнейшей социализации. Более того, успешное обучение по метапредметам предполагает хорошее знание материала традиционных учебных предметов. Это — та основная база, по поводу которой учащиеся могут рефлексивно-методологически философствовать. Но если на обычных учебных предметах превыше всего ценится знание «пройденного» учебного материала, то на метапредметах — акты спонтанно осуществляемого мышления, свободного мыслительного дела-действия, осуществляемого индивидуально и всеми вместе, с равной ответственностью — и учениками, и учителями.

Технология преподавания метапредметов представлена в наших учебниках по метапредметам¹⁰, а также в ряде сборников¹¹ и статей, где опубликованы сценарии педагогов традиционных учебных предметов, осваивающих метапредметную технологию преподавания. Ряд сценариев по

метапредметам разработан нами также на материале классических философских текстов¹².

IV. Чтобы философствование школьников не протекало в стиле полного культурного произвола и пустого резонерства, чтобы дети напрасно не обманывались и не считали, что их малопродуманные мнения есть великие научно-философскими открытия, в дополнение к метапредметам в школе № 1314 читаются лекции по истории философии. Они носят проблемно-методологический характер и сопровождаются сократическими диалогами. Задача этих занятий состоит в том, чтобы вызвать у школьников интерес к самостоятельному изучению классических образцов философско-методологической работы, обнаружить для них как актуально наличные другие стили мышления, привить вкус к освоению сложных философских понятий на мыследеятельностных основаниях, задать нормативность по отношению к тем креативных философским ходам, которые школьники осуществляют на метапредметах. Эти занятия позволяют также восстановить в сознании школьников единство того, что происходит на уроках по предметам и по метапредметам, рефлексивно выявить для них взаимную необходимость этих образовательных форм на материале их собственной учебной деятельности.

В 2000 г. вышли в свет три книги Ю.В. Громыко, сделанные на основе этих занятий¹³. В настоящее время к печати готовится новая книга — курс лекций по современным теориям сознания и диалоги с учащимися, состоявшиеся во время лекций в 2005 — 2007 гг.

V. Таким образом, наш подход к обучению детей философствованию противостоит, с одной стороны, вербально-риторическому, с другой — информационно-ознакомительному подходам. Для нас равно неприемлемы современные перекосы в ту и другую сторону — как постмодернистские увлечение всевозможными коммуникативными экзерсисами, открывающими безграничную свободу самовыражению и замещающими, вытесняющими собой процесс напряженного мышления, так и высушенная академичность, педантично шлифующая мышление современных школьников строго в соответствии с канонами дореволюционного фор-

мального образования – безотносительно к вызовам современного мира.

Далеко не всякий диалог можно считать сократическим, приводящим к развитию теоретического мышления. Использование коммуникативных форм мы считаем обязательным при трансляции всякого теоретического, в том числе, философского знания, но при этом считаем, что коммуникация должна быть полностью подчинена задачам трансляции, а не наоборот. Для этого сама коммуникация должна быть диверсифицирована¹⁴. Опираясь на мыследеятельностный подход, мы различаем в своей работе в классе не просто мышление и коммуникацию, но также мыслительную коммуникацию и коммуникативное мышление. Каждый из этих процессов организуется по-разному и запускается в разной последовательности в зависимости от типа образовательных задач. В случае задачи трансляции философского знания – последовательность будет выглядеть следующим образом: коммуникация, мыслительная коммуникация, коммуникативное мышление, мышление. Расслоить и увидеть все эти процессы в живом общении с детьми нам позволяет методологическое знание, которое в данном случае является обеспечивающим по отношению к трансляции философского знания. Но сама методология педагогической работы на определенном этапе также может становиться для учащихся предметом их рефлексии («Что мы сейчас вместе с Вами проделывали?»), и тогда будет транслироваться методологическое знание. Вот почему мы говорим об обучении детей не просто философской, но философско-методологической работе.

Что же касается академических стандартов при преподавании философии в школе, то эта тема связана для нас не только с ограниченностью информационного подхода, до сих пор господствующего в отечественных и зарубежных гимназиях, но и с вопросом о современном типе универсализма.

Преподавание философии всегда было ориентировано на то, чтобы внести универсализм в практику школьного образования. Дореволюционная классическая гимназия обеспечивала универсализм через работу с определенной формой мышления, выделенной еще Аристотелем и воспро-

изводимой в Европе в течение многих веков посредством преподавания формальной логики, риторики, латыни и древнегреческого языка через обращение к классическим парадигмальным текстам. Но возможны разные понимания формы и разные способы работы с ней. Возможны разные типы логик. Универсализм классических парадигмальных текстов не единственный. Он может быть *дополнен* сегодня проблемно-проектным энциклопедизмом. Такого типа энциклопедизм связан со знанием основных социокультурных, фундаментально-научных и мировоззренческих проблем, от которых сегодня реально зависит дальнейшее развитие разных областей знания и сфер практики и которые могут быть решены только проектным образом. XXI век диктует новые правила. В ситуации постоянных реформ и кризисов необходимо иметь несколько профессий, уметь в них входить. Это возможно только тогда, когда есть проблемно-проектный тип энциклопедизма. Таким образом, обучая детей философствованию, мы не готовим их к профессиональному занятию философией (хотя такие дипломированные специалисты среди наших выпускников уже тоже есть), но выращиваем граждан, готовых осваивать сразу несколько перспективных типов занятости и складывать общество развития в России на основе прорывных проектных инициатив.

VI. С этой точки зрения, огромную роль в нашей школе имеют проекты, которые преподаются наряду с предметами традиционного цикла и метапредметами. Под проектом мы подразумеваем не факультатив и кружок, но образовательную форму нового типа, где происходит обучение детей деятельности проектирования. Данный тип деятельности в наступившем столетии является очень перспективным. Соответственно, мы не согласны с М. Липманом, американским разработчиком программы «Философия для детей», и его последователями в России, которые ориентированы на включение школьников только в исследовательскую деятельность. Мы считаем, что в XXI веке должно осуществляться обучение детей разным типам деятельности — исследованию, программированию, конструированию, управлению, прогнозированию, проектированию и т.д.

Разные формы их конфигурации собственно и определяют сегодня деятельностную специфику разных типов научности, которая может становиться предметом самостоятельного философско-методологического осмысления со старшеклассниками. Пока это осуществляется у нас на занятиях по проектам, где наряду с проектной деятельностью (доминирующей) школьники осваивают элементы других типов деятельности.

VII. Развитием проектной формы обучения школьников, разработанной в школе № 1314, для нас стала Школа генеральных конструкторов им. П. Кузнецова (далее — ШГК) — сетевая форма обучения, созданная нами в 2007 г. в СЗАО г. Москвы уже не для одной, а для целого пула экспериментальных образовательных площадок¹⁵. ШГК была разработана и создана уже специально для того, чтобы вводить учащихся одновременно в разные типы деятельности, перечисленные выше, а не только в исследовательскую или проектную. Посещая ШГК, старшеклассники, работая вместе с учеными, конструируют отрасли, которые сегодня до сих пор почему-то отсутствуют в России — ядерно-водородную энергетику, мусороперерабатывающую отрасль, отечественную микроэлектронику, фармакологическую отрасль, строят проект «Региональный самолет». (Список этих направлений открыт.) Осуществляя эту деятельность, учащиеся благодаря ученым знакомятся с результатами новейших научных открытий, которые затем пытаются использовать при конструировании отраслей. Данная работа заставляет учащихся рефлексировать те имеющиеся институциональные формы, которые на сегодня сложились в России, выделять их ограничения.

Согласно мысли Корнелиуса Капториадиса, автора книги «Воображаемое установление общества», социальные институты, в том числе — когнитивные социальные институты устроены так, что их генезис скрыт от людей¹⁶. Подавляющее большинство людей тратит свою жизнь главным образом на то, чтобы наиболее удачно вписаться в имеющиеся социальные институты и занять в них господствующее положение. Ведь господствующее положение делает человека независимым по отношению к другим людям и

самому институту. Однако, как правило, в процессе восхождения по социальной лестнице и адаптации к имеющейся социальной институции человек оказывается настолько пропитан и пронизан всеми ее стереотипами, что в результате никакого стратегического преобразования он ни сам проделать, ни другим предложить не может. Так, философ, проделавший путь восхождения к вершинам академического Олимпа и на собственной шкуре вкусивший все политические «шероховатости» и «загогулины» этого пути, становится очень часто, сам не замечая того, адептом этих же самых «загогулин».

Чтобы такого не происходило, происхождению и устройству институтов можно учить, как и всему остальному, еще в школе. Только не информационно, но деятельностно, через введение участников образовательной практики (и учащихся, и учителей, а также управленцев образования) в проектирование новых институциональных форм. Эта задача — деятельностного разъяснения сложившихся в обществе институтов — требует в первую очередь формирования философско-методологического, рефлексивного мышления и складывания нового типа теоретизма: чтобы проектировать новые институциональные формы, нужно обладать способностью интеллектуально видеть, прозревать устройство новых цивилизационных порядков, рефлектируя ограничения уже имеющихся. Обучение такому типу теоретизму может составить суть прорывной образовательной практики, которая будет реально организовывать развитие общества. «Поскольку если происхождение институтов становится понятно, то, во-первых, можно создавать новые институты, во-вторых, можно менять и преобразовывать существующие институты. Подобные преобразования позволяют преодолеть возникшие типы господства и подчинения»¹⁷. Обучение подростков в ШГК, связанное с рефлексией имеющихся институтов, — это тоже есть обучение философии, хотя оно проводится совсем неклассическим образом.

VIII. Наконец, нам хотелось бы совсем кратко упомянуть еще одну форму обучения детей философско-методологической работе. Это — эпистемотека. Она создана в Ин-

тернете и является своеобразным развитием метапредметной технологии работы со знаниями¹⁸. Эпистемотека построена для того, чтобы учить детей работе со знаниями в насыщенной информационной среде, вызывая у них наблюдение над тем, как по-разному может осуществляться работа со знанием и с информацией, а также рефлексию различия самих методов информационной и эпистемической работы. На наш взгляд, Интернет при правильном его использовании может стать эффективным средством трансляции детям теоретического, в том числе, философского знания.

IX. В заключение нам хотелось бы ответить тем, кто считает, что для обучения российских школьников философствованию лучше всего использовать западные модели. Так думают, например, некоторые энтузиасты, активно внедряющие в России программу М. Липмана «Философия для детей». «Среди множества педагогов, фигурирующих сегодня в мире, философско-педагогическая стратегия “Философии для детей” представляется предпочтительнее, — пишет Н.С. Юлина, — В особенности для России, не имеющей давних и глубоких критических и демократических традиций»¹⁹. Данную программу предлагается сделать базисной при преподавании философии, чтобы больше не попадать «в капкан прошлого», поскольку для России, «культура которой всегда была традиционистской, авторитарной и фундаменталистской», постоянно, по мнению автора, существует опасность скатиться обратно в тоталитаризм.

Мы согласны с автором в том, что, заимствуя зарубежные модели обучения школьников философии, мы заимствуем зарубежные модели развития общества. Но мы не согласны с тем, что нам непременно надо перенимать чужой вариант развития (хотя программа М. Липмана нам в силу ее деятельностного характера очень близка). Развитие общества может осуществляться только на собственных основаниях — этно-культурных, конфессиональных, социально-экономических и в первую очередь философско-методологических. Иначе это будет не развитие, а плагиат чужого развития, не защищенного, кстати, от своих собственных тупиков и катастрофических ошибок²⁰.

Примечания

- ¹ См.: *Знепольский Б.* Как преподается и как должна преподаваться философия // <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=179> («Отечественные записки»); <http://magazines.russ.ru/oz/2002/2/znep.html> («Русский журнал»). Статья посвящена кризису преподавания философии в современных гимназиях Франции.
- ² См.: *Борисов С.В.* Философская пропедевтика в средней школе: история вопроса // <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46402>
- ³ См. *Борисов С.В.* Там же; *Миронов В.* О школе // <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=167>
- ⁴ См.: *Юлина Н.С.* Педагогическая стратегия философии для детей. О школьной программе «Философия для детей» // <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch1.html>; *Марголис А.А.* Программа «Философия для детей» // <http://www.p4c.ru/487>
- ⁵ http://scholar.urf.ac.ru/Teachers/Classes/School_102/debat.html#deba; <http://www.kursknet.ru/~inclub/philos.htm#deba>; http://www.social.school-11.ru/plan_raboty_kafedry_obschestvennyh_distiplin.html
- ⁶ *Марголис А.А.* Указ. соч. // <http://www.p4c.ru/487>
- ⁷ См.: *Знепольский Б.* Указ. соч.
- ⁸ См.: *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge; N.Y.: Melbourne, Sydney. 1991; *Малабу К.* Преподавание философии во Франции: прошлое и будущее // *Философские исследования.* 1993. № 2. С. 81 – 93; *Философия для детей.* М., 1996.
- ⁹ Главными инициаторами и участниками разработки проекта выступили О.И. Глазунова, Д.Б. Дмитриев, Ю.В. Крупнов. Научный руководитель разработки – Ю.В. Громыко, тогда – директор лаборатории психологических проблем управления НИИ управления, экономики и развития образования АПН СССР. Данный проект опубликован в одноименном сборнике «Разработка и внедрение деятельностного содержания образования на экспериментальных площадках» (М., 2000. С. 5 – 30).
- ¹⁰ *Громыко Ю.В.* Метапредмет «Проблема». М., 1998; *Громыко Ю.В.* Метапредмет «Знак». М., 2001; *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». М., 2001; *Громыко Н.В.* Обучение схематизации. М., 2005.
- ¹¹ Новое содержание образования. М., 2001; Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы. М., 2004. В настоящее время метапредметную технологию работы осваивают педагоги разных экспериментальных образовательных площадок г. Москвы, входящих в сеть «Мыследеятельностная педагогика». Об этом – новый сборник: «Из опыта освоения мыследеятельностной педагогики» (М., 2007).
- ¹² В качестве примера тут можно привести сценарии, разработанные на материале «Государства» Платона (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 265 – 292), «Рассуждения о методе...» Р. Декарта (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание»), полемике Э. Роттердамского и М. Лютера (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 370 – 384), «Города» Макса Вебера (*Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 337 – 369) и т.д.

- ¹³ См.: *Громыко Ю.В.* Введение в теорию мышления и деятельности. М., 2005; *Громыко Ю.В.* Введение в методологию. М., 2005; *Громыко Ю.В.* Онтологии Нового времени. М., 2005.
- ¹⁴ После работы Ю.Хабермаса «Теория коммуникативного действия» трудно притворяться, будто философское знание об устройстве процессов коммуникации не развивается. Вопрос состоит в том, как втянуть это новое знание инструментальным образом в пространство школьного обучения детей философии. У нас есть своя версия устройства коммуникативных процессов и способов работы с ними – кстати, не только в образовательной практике (см.: *Громыко Ю.В.* Век МЕТА: Современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии». М., 2006).
- ¹⁵ См.: *Громыко Н.В.* Школа генеральных конструкторов им. Побиска Кузнецова в СЗАО. (К вопросу о новых способах трансляции теоретического знания). Северо-Западный округ – стратегическая инициатива: интеграция науки, промышленности и образования. М., 2006. С.59 – 64; Московская школа будущего (альбом). М., 2007. С.4 – 12; 123 – 128.
- ¹⁶ Доказательству данного тезиса посвящена третья глава первой части книги Корнелиуса Касториадиса, озаглавленная «Институт и воображаемое: первое приближение» (см.: Корнелиус Касториадис. Воображаемое установление общества. М., 2003. С. 131 – 185).
- ¹⁷ См.: *Громыко Ю.В.* Век мета: современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии. М., 2006. С. 169.
- ¹⁸ Подробно об этом: *Громыко Н.В.* Способы обновления знаний. Эпистемотека. М., 2007; *Громыко Н.В.* Что такое эпистемотека// Вопросы философии. 2008. № 7; *Громыко Н.В.* Пространство эпистемотеки // Знание – сила. М., 2008. № 6. С. 30 – 36.
- ¹⁹ *Юлина Н.С.* Педагогическая стратегия философии для детей. О школьной программе “Философия для детей” // <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch1.html>
- ²⁰ В случае с США мы имеем здесь в виду введение американских войск в Ирак в марте 2003 г. и все сопутствующие события, связанные с нарушением прав человека в самих США в ходе борьбы с терроризмом, а также «ипотечный кризис» 2008 г. и т.д.