

ОПРЕДЕЛИТЬ ПРИОРИТЕТЫ

ТУРБОВСКОЙ Я.С.

Насколько я могу судить, любое продуктивное начинание в основе своей предполагает более или менее четкое представление не только о цели, но и путях ее достижения. И поэтому, не обессудьте, откликаясь на обращенное к читателям предложение редакции журнала активно включиться в обсуждение проблематики новой рубрики «Школа философствования», начну с придиорок. Таковых две.

Первая. Изначальная гипертрофированность «конкретных» задач, возлагаемых на эту рубрику: «*привитие* им (детям и молодежи. — Я. Т.) потребности в размышлениях о проблемах современного человека, судьбе родины, будущем цивилизации и т.д.». Убежден, что сколь угодно содержательная журнальная рубрика таких задач, как «привитие потребности» — если исходить из смысла принимаемого обязательства — решить не может.

Вторая. В кратком обращении к читателям в качестве своей основной цели журнал ставит решение совокупности *воспитательных проблем*, оставляя в стороне основную проблему — проблему *развития*, а точнее, *посильного влияния* на развитие тех, кому будут адресованы материалы рубрики, что в действительности и более важно, и *достигаемо*.

Обоснованность этих замечаний в достаточной степени очевидна, а принятие их во внимание может положительно сказаться на том, какой быть новой рубрике и что ей на самом деле по плечу.

В этой связи я позволю себе высказать некоторые суждения, по своему характеру близкие к пожеланиям.

В чем актуальность поднимаемой проблемы?

Я ни в коей мере не осуждаю людей, считающих, что то, чем они занимаются, — к примеру, преподавание истории, литературы, философии и т.д. — жизненно необходимо каждому человеку, и тем более ребенку, молодежи. И было бы, наверное, очень странно, если бы они так не считали. Ведь именно этому они посвящают свою жизнь.

Но ситуация сразу же кардинально изменяется, как только мы попытаемся — и причем не абстрактно, а исходя из реальности, из многолетней практики преподавания этих замечательных предметов, обладающих, как нам представляется, могучим воспитательно-формирующим потенциалом, — посмотреть на эту проблему с позиций тех, кого мы призваны сформировать и наделить новыми для них «потребностями».

Любое знание, сколь угодно значимое и с наших, «взрослых», позиций необходимое каждому входящему в жизнь, в одинаковой степени *может как служить достижению выдвигаемых нами целей, так и препятствовать их достижению*. Для доказательства неопровержимой справедливости этого утверждения никаких особых аргументов не требуется, поскольку они обнаруживаются в самой истории школы. И не только общеобразовательной, но и высшей. Райкинское бессмертное «забудь, чему тебя учили» — самое убедительное подтверждение диалектичности — к сожалению, вызывающей горечь — приведенного выше суждения. Да и любой научный журнал, включая даже столь уважаемый, каким является «ФН», не может претендовать на роль безупречного по своей эффективности и полезности учебника или учебного пособия.

Но если дело не в самих знаниях, в которых якобы нуждаются дети и молодые люди, то в чем же тогда?

Думается, что ответ на этот вопрос не в слове «школа», к которому тоже необходимо будет вернуться, а во все еще непривычном для «академического» уха словечке «философствование». Заглядываю в философский энциклопедический и многие другие словари, а там этого слова нет. Но есть оно в словарях или его нет — это не так уж и важно. Важно другое — оно не синонимично понятию «философия», тем более что на обыденном уровне в него вкладывают не всегда уважительный смысл. Но ведь рубрика-то посвящается именно «философствованию», а не философии! Значит, есть в этом какой-то особый смысл, не сводимый к изучению глубин философского знания? Зачем иначе подменять одно понятие другим? И я думаю, что в этом состоит суть проблемы, а следовательно, именно здесь сле-

дует искать ответ на вопрос, в чем актуальность проблемы приобщения каждого ребенка и молодого человека к философствованию, а не к философии.

Так что же такое это самое философствование?

Как уже отмечалось, определений этого понятия, к сожалению, не оказалось в большинстве просмотренных мною словарей. Но в одном — и, может быть, в контексте рассматриваемой проблемы самом важном — оно все же имеется. Это «Словарь современного русского литературного языка». Помимо, наверное, всеми принимаемого толкования «философствовать — рассуждать на философские темы»¹, здесь указывается и на удивительную полисемичность, обнаруживающуюся во множестве разных содержательных употреблений этого понятия. Начиная с откровенно уничижительных и завершая связанными с высотами проявления человеческого разума. В результате перед нами открывается удивительно многоцветная картина, созданная коллективным гением русских писателей и ученых. «Жарко, тихо, — пишет в пьесе «Чайка» А.П. Чехов, — никто ничего не делает, все *философствуют*». Или еще более жестко и адресно: «У нас... очень естественно являются философские книги, в которых авторы *философствуют* на просторе, как душе угодно, и из различных мнений, из различных отрывков понятий составляют пестрый калейдоскоп» (В. Белинский. Введение в философию Карпова). Или, наконец, вообще нечто уничтожающее: «*Философствовать* всегда глупо, *философствовать* с похмелья — невыразимо глупо» (М. Горький. Бывшие люди. Курсив везде мой. — Я. Т.). И высказываний, в которых содержится весьма негативное отношение к философствованию, можно привести немало.

Но есть и другие, принципиально иные, в которых указывается на исключительную роль философствования в постижении интеллектом сущности столь удивительного феномена, каким является *жизнь*, человеческая жизнь.

¹ Словарь современного русского литературного языка. Т. 16. М., 1964. С. 185.

Вот одно из них: «Кто эти мелочные, разбитые или разорванные явления объединяет отвлеченной мыслью, сводит их в целое мировоззрение, про того мы говорим, что он *философствует*» (В Ключевский. Курс русской истории). Обратим внимание, что речь здесь идет не о философской эрудиции, а о способности объединять «отвлеченной мыслью разорванные явления», т.е. о проявлении способности находить в реальной действительности связи и зависимости между, казалось бы, никак не связанными между собой явлениями. Следовательно, именно философствование является единственным способом проникновения в скрытую сущность явлений. И поэтому актуальность новой рубрики, посвященной философствованию, можно усмотреть в активном содействии пробуждению в ребенке и молодом человеке стремления предаваться «отвлеченным» рассуждениям, которые были бы способны объединять «разорванные явления».

И все же выявленное значение философствования является, как говорят математики, условием необходимым, но не достаточным для обоснования социальной значимости открытия соответствующей рубрики *в сугубо философском журнале*.

Однако можно привести и другие аргументы, обуславливающие необходимость приобщения детей и юношества к философствованию.

На идеологических руинах

Развал СССР, ликвидация более 70 лет существовавшей тотальной политической системы создали беспрецедентную для общества обстановку идеологического и мировоззренческого вакуума. Возникшая духовная атмосфера поражала и продолжает поражать своей эклектичностью. Идеологический разброд, с каждым днем усугубляемый откровенно классовым расслоением общества, резко обостряет проблему духовно-нравственного выбора, недолимо встающую перед каждым молодым человеком, вступающим в жизнь. Каким идеалам следовать и, самое главное, как не заблудиться в мутной духовно-нравственной атмосфере не просто противоречивых, но и взаимоис-

ключающих мировоззренческих установок? Как сделать *свой* выбор — задача, от необходимости решения которой не уклониться никому. И суть проблемы, стоящей перед обществом, не только в том, чтобы помочь каждому вступающему в жизнь молодому человеку осознать необходимость быть готовым к самостоятельному осуществлению такого выбора, но и в предостережении от возможных, как правило очень дорого ему обходящихся, ошибок, к которым его подталкивают всякого рода идеологические зазывалы и политические временщики.

Приобщить ребенка к философствованию — это значит приучать его, подвергать все сомнению, ничего не принимать на веру; это значит, воспринимая происходящее вокруг, понимать, что утверждения, поступки и действия неразрывно связаны с мотивами, целями, ценностями, интересами и желаниями; это значит, вдумываясь в приводимую аргументацию, сопоставлять и сравнивать, прокладывая тем самым дорогу к интеллектуальному восприятию, всестороннему осмыслению воспринимаемого и, следовательно, к пониманию, с одной стороны, относительности любого субъективного мнения, а с другой — его, *субъективного мнения*, величайшей общественной ценности. Философствовать — это значит признать право на собственное мнение; это значит не только осознать свою причастность ко всему, что происходит с тобой, с другими людьми, во всем мире, но и меру собственной ответственности за происходящее; это значит стремиться понять свою собственную жизнь как уникальную возможность продуктивной духовно-нравственной самореализации; это значит найти тот смысл, которому может быть посвящена жизнь. И подобных «значит», с позиций которых содержательно высвечивается формирующий смысл философствования, можно привести бесконечное множество.

Таким образом, значимость рубрики, беспрецедентной самой по себе, в сложившейся в нашей стране ситуации неизмеримо возрастает. Ибо ничто, кроме философии как сокровищницы выстраданных величайшими умами мыслей, как удивительного интеллектуального спутника,

способного стать верным другом каждому, не может столь успешно справиться с подготовкой его к самостоятельному мировоззренческому выбору, глубинному личностному пониманию истинных ценностей. И для каждого живущего и тем более для начинающего жить в этом заключена величайшая, ни с чем не сравнимая потенциальная значимость философствования.

Но почему «потенциальная»? Правомерность именно такого утверждения мне представляется очевидной. Выше я уже коснулся вопроса о диалектическом характере любых знаний, которые могут оказать на личность не только положительное, но и негативное воздействие. Признание справедливости такого отношения к любым знаниям не только способствует преодолению губительных для философии проявлений сциентизма, но и обуславливает необходимость осознания своей ответственности каждым, кто распространяет эти знания. Опасность здесь может быть двоякой. Во-первых, когда знания ложатся на неокрепшую психику, когда несколько не учитываются значимые для личности ценности и духовно-нравственные установки, когда кто-либо присваивает себе право действовать с позиции «я лучше тебя знаю». И чем в большей степени предлагаемые знания воздействуют на личность, тем более губительным может оказаться получаемый результат. Во-вторых, ситуация может оказаться диаметрально противоположной: может оказаться, что преподносимые знания не оказывают никакого воздействия. В этом случае будет разрушен авторитет знания, и личность, исключая себя из мира такого рода ценностей, уничтожит в себе желание приобщиться к этому великому миру. Последствия будут не менее губительными.

Если отмеченные опасности значимы, когда речь идет о знании вообще, то по отношению к знанию, изначально ориентированному на формирование личностного отношения ко всему происходящему, их значимость неизмеримо возрастает. Таким образом, признание важности формирования в ребенке стремления к философствованию предопределяет необходимость предвидения возможных, но крайне нежелательных последствий этого.

«Это мое субъективное мнение»

Не правда ли, нам нередко приходится слышать эту фразу, произносимую с извинительным интонациям и призыванную, с одной стороны, подчеркнуть скромность говорящего, а с другой — заранее указать на подразумевающуюся если и не ошибочность, то, вне всякого сомнения, ценностную ограниченность высказываемого суждения? Это словечко «субъективное» предопределяет отношение самого человека к своему же высказыванию, оно отражает реально сложившееся под влиянием разных факторов (не исключая и всеми нами изучаемую философию) отношение к человеку и человека к самому себе. «Субъективное» жестко и бескомпромиссно противопоставляется «объективному», которое признается *единственным* основанием сколько-нибудь значимых суждения и вывода.

Этой проблемы уместно коснуться и с сугубо профессиональных, а именно педагогических позиций. Пытаясь найти ответ на вопрос о не возрастающей, несмотря на все усилия, прилагаемые всякого рода управленческими и учебными структурами, на бесчисленные курсы и институты по переподготовке и повышению квалификации, эффективности учительского труда, я попытался идти не только от теории к учительскому труду, но и, наоборот, от последнего — к теоретическим выводам. В результате многолетних исследований была разработана технология диагностирования *массового* педагогического опыта. Содержательная особенность этой технологии, активно поддержанной школами страны (т.е. снизу!), заключалась в том, что она была основана на принципиально ином подходе к трактовке «субъективного» и «объективного» в образовании. Принципиальное отличие заключалось в том, что приоритет отдавался *субъективному*, которое признавалось главным *объективным* фактором и с которым необходимо было считаться при решении проблемы повышения эффективности деятельности учителя. Проявлялось это в учете его профессионального мнения.

Личное мнение учителя — это отправная точка в поиске необходимых в методическом и аналитическом отношениях управленческих решений. Являющееся выражением

ощущаемой учителем профессиональной потребности, оно должно стать основой не только внутришкольного планирования, но и целевой направленности деятельности существующей системы профессиональной переподготовки педагогических кадров. Технология диагностирования массового педагогического опыта, экспериментальная обработка которой была начата в 1981 г. в школах в подмосковного г. Королева, в 1984—1985 гг. активно использовалась во всех республиках СССР. Небольшой состав сотрудников руководимой мной лаборатории буквально «разрывался» на части под напором бесчисленных обращений к нам институтов усовершенствования.

Но лабораторию «рвали» не только «снизу», стремясь более эффективно вникнуть в суть технологии, но и «сверху» — уже в прямом смысле этого слова: на страницах «Учительской газеты» появлялись разгромные статьи; в ряде союзных республик, в частности на Украине, министерства образования пытались создавать помехи педагогическим коллективам, использовавшим нашу методику; даже президент АПН А.В. Петровский посчитал необходимым резко обрушиться на меня за то, что я посмел сделать упор на субъективное мнение учителя. Утверждалось, что не самому учителю, стоящему к тому же на такой зыбкой почве, как самоанализ, но только науке, располагающей соответствующими методами, дано устанавливать и раскрывать истинное положение дел в школе, предлагать нужные учителям знания. И альтернативы у данной установки быть не могло.

Несмотря на непрекращающиеся атаки, педагогические коллективы школ продолжали использовать технологию диагностирования массового опыта, что в конечном итоге вынудило управленцев не только считаться с этим как с состоявшимся фактом, но и провести в 1989 г. Всесоюзную научно-практическую конференцию, посвященную проблеме перестройки методической работы школ на диагностической основе. И девизом этой конференции стала установленная нами закономерность: «Невозможно обеспечить индивидуальный подход учителя к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю».

Активность педагогических коллективов г. Калининграда не осталась незамеченной горкомом партии. Отдавая должное его удивительно молодым секретарям, должен сказать, что они сразу же уловили смысл происходящего и начали не только приглядываться к нововведению, но и поддерживать его. Причем делали это настолько активно, что второй секретарь горкома стал участвовать в заседаниях Президиума АПН, доказывая его членам, насколько эта технология нужна школе. Руководители горкома не только поддерживали эксперимент, но и посчитали возможным использовать эту технологию в сети партийного просвещения, которая, мягко говоря, особой эффективностью не отличалась. В результате в политкружках были выявлены пожелания их участников, и работа с последними все больше превращалась в *их собственную* работу, строящуюся на обсуждении тех проблем и вопросов, которые *им* были важны и интересны. Об опыте организации занятий в сети партпросвещения стало известно в ЦК КПСС, и в город начали приезжать чиновники достаточно высокого ранга, включая заместителей руководителя идеологического отдела. Наконец, было решено заслушать на ученом совете Высшей партийной школы доклады секретаря горкома и мой, что и должно было стать основой для принятия окончательного решения на самом высоком партийном уровне.

Трудно передать, что началось после наших выступлений! В каких только грехах меня не обвиняли! Все выступавшие признавали недопустимость организации работы в партпросвещении на основе пожеланий участников кружков. Присутствующие на заседании представители ЦК КПСС сделали единственно возможный вывод: забыть! И забыли.

И тем не менее очевидно, что истинная ценность рассуждений о воспитании, развитии, личности, гуманизме определяется только одним — *слышат ли того самого человека*, о котором произносится так много красивых слов? Стремлению человека выразить *субъективное мнение*, представляющее собой *очень важную для общества ценность*, как ничто другое может помочь приобщение к формирующему личность философствованию.

Если «школа», то надо учить

Рубрика называется «Школа философствования», из чего неопровержимо следует, что ее предназначение — не только просвещать, не только объяснять и приобщать, но и *научить философствовать*. Следовательно, в органическом единстве с программно обоснованной содержательностью рубрики во главу угла ставится необходимость соответствия публикуемых материалов определенной совокупности педагогических требований, учитывающих особенности каждого из слагаемых учебного процесса. Журнальная рубрика по определению не может решать ни задач, стоящих непосредственно перед учителем в процессе *преподавания*, эффективность которого определяется уровнем его профессионализма и своеобразием личностных качеств, ни задачи, возникающие в процессе *обучения*, осуществляемого в непосредственном взаимодействии учителя и ученика. Ее потенциальные возможности — в приобщении молодого человека к *учению*, осуществляемому обучающимся самостоятельно — без контроля, без оценок, без требований, предъявляемых извне. Исключительная особенность такого обучения — в прямом взаимодействии текста и того, кому он адресован.

Отсюда — особые требования к тексту. И первое из них — вызвать у читателя стремление перечитать опубликованное в рубрике и ждать новых встреч с ней. Естественно, что для решения столь непростой, по природе своей системной, задачи требуется исходить из множества факторов, которые эту системность образуют, включая, к примеру, такие, как возрастные особенности читателей, их интересы, широта последних. Но есть и особый фактор — это опора на жизненный опыт подростков и юношей, на выявление той совокупности вопросов, которые ранее не могли их не интересовать. В этом случае материалы рубрики окажутся тем духовным спутником, в котором будет нуждаться вступающий в жизнь человек. Первые встречи с рубрикой покажут, что ее читатель всю свою сознательную жизнь, независимо от прожитых им лет, занимался *философствованием*. Любая осуществляемая подростком попытка понять, почему? а если бы было иначе? в чем причины?

и т.д., есть проявление интереса к проблемам, которые встают перед каждым и на которые нет готовых ответов. Мощным дополнительным источником пробуждения интереса к философствованию может стать целенаправленное создание среды, в которой ставятся интересные для молодежи вопросы — моды, имиджа, личностного становления и самореализации (быть или казаться?), выбора жизненной позиции, самостоятельности и приспособленчества, принципиальности, компромисса и толерантности, любви, секса, а также возможных потерь и приобретений на пути к разрешению этих вопросов.

И еще. Было бы очень здорово, если бы движение от философствования к философии постоянно опиралось на данные диагностирования, которые выявляли бы и раскрывали изменения, происходящие в читательской среде, а также указывали бы на степень эффективности осуществляемого обучения.

Хочется надеяться, что наша общеобразовательная школа, вузы, молодежные организации по достоинству оценят столь важное начинание журнала и непосредственно используют материалы новой рубрики в своей повседневной деятельности: всем, кто заинтересован в том, чтобы это начинание принесло ожидаемые плоды, надо всемерно помогать его становлению. А журналу, взявшемуся, как говорится, за гуж, надо во что бы то ни стало пробиться к душе, сердцу, интеллекту подростков и юношей.