

Образование как мышление, или Место философии в системе образования

Л.Т. Ретюнских

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Аннотация

В статье исследуется образование с позиций его цели и функций. Предлагается считать развитие мышления целью и функцией образования, а процесс мышления – способом образования. Образование в широком смысле понимается как создание образа, в узком – как совокупность социальных институтов, осуществляющих образовательную деятельность. Выполняя функцию социализации, образование является одним из важнейших исторически сформированных механизмов «тренировки» и развития мышления, выступающего для вида *homo sapiens* главным инструментом его эволюционной стратегии. Анализируется онтологический статус мышления как атрибутивного свойства *homo sapiens*, созидающего человеческое бытие. Мышление – это психическая данность, укорененная в биологических процессах, фундаментальное основание всех познавательных и основанных на них процессов человеческой деятельности. Проводится философский анализ содержания понятий «мышление», «хорошее мышление», «качественное мышление» и «образование». Философствование рассматривается как особый тип мышления, анализируется его инструментальная функция, потенциальная способность продуцировать здравомыслие, благоразумие, аналитический подход к любой ситуации, способность к самостоятельному принятию решения. Общим для всех философствующих субъектов будет то, что они выступают в роли «демиургов» своего мира, который смогут наполнять собственными смыслами и ценностями. Философское мышление – свободное мышление, имеющее игровой характер, и потому оно может быть определено как игра смыслами. Описываются имеющиеся подходы к развитию философского образования детей. Фиксируется преимущество российской системы высшего образования в связи с обязательным преподаванием философии, ставится задача развития философского образования для школьников. Обосновывается, что философская составляющая образования на всех уровнях, от начальной школы до

вуза, является эффективным способом формирования качественного мышления у обучающихся.

Ключевые слова: философия образования, философское мышление, качественное мышление, социализация, философствование, философия для детей, преподавание философии.

Ретюнских Лариса Тимофеевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии естественных факультетов философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

retunlar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2492-4884>

Для цитирования: *Ретюнских Л.Т. Образование как мышление, или Место философии в системе образования // Философские науки. 2023. Т. 66. № 1. С. 24–50. DOI: 10.30727/0235-1188-2022-66-1-24-50*

Education as Thinking, or The Role of Philosophy in the Educational System

L. T. Retyunskikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract

The article examines education from the perspective of its goals and functions. The development of thinking skills is considered as both the goal and function of education, and the process of thinking as a means of education. Education is broadly understood as the creation of an image, and narrowly as the complex of social institutions that carry out educational activity. As a mechanism of socialization, education is one of the most important historically formed tools for the training and development of thinking ability, which is the main instrument of the evolutionary strategy of *homo sapiens*. The article discusses the ontological status of thought as an attributive property of *homo sapiens* that defines human being. Thinking is a psychic reality rooted in biological processes, the fundamental basis of all cognitive and human activity-based processes. The author conducts a philosophical analysis of the concepts of thinking, good thinking, qualitative thought, and education. Philosophizing is considered as a special type of thinking, and the article researches its instrumental function, the potential ability to produce sanity, prudence, an analytical approach to any situation, and the ability to make independent decisions. Common to all philosophizing subjects will be that they will act as “demiurges” of their world, which they will be able to fill with their own meanings and values. Philosophical thinking is

free thinking, which has a playful character, and therefore it can be defined as a game of meanings. The article describes existing approaches to the development of the philosophical education of children. The author draws attention to the advantage of the Russian system of higher education in connection with the compulsory teaching of philosophy, and argues to develop philosophical education for schoolchildren. The article concludes that the philosophical component of education at all levels, from elementary school to university, is an effective way to form high-quality thinking among students.

Keywords: philosophy of education, philosophical thinking, qualitative thought, socialization, philosophizing, philosophy for children, teaching philosophy.

Larisa T. Retyunskikh – D.Sc. in Philosophy, Professor, Department of the Philosophy of Natural Sciences Faculties, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University.

retunlar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2492-4884>

For citation: Retyunskikh L.T. (2023) Education as Thinking, or The Role of Philosophy in the Educational System. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 66, no. 1, pp. 24–50.

DOI: 10.30727/0235-1188-2022-66-1-24-50

...нельзя обучать философии; в самом деле, где она, кто обладает ею и по какому признаку можно ее узнать? Можно обучать только философствованию, т.е. упражнять талант разума на некоторых имеющихся примерах в следовании общим принципам его, однако всегда сохраняя право разума исследовать самые источники этих принципов и подтвердить эти принципы или опровергнуть их.

И. Кант

Введение

Образование традиционно является инструментом трансляции и самовоспроизводства культуры. Ученые, как философы, так и педагоги, определяя образование, часто адресуют читателя к Толковому словарю В.И. Даля, называющего образование созданием образа, т.е. формированием человека, его интеллектуального и морального облика. Перечисляя основные функции образования, учебники, как правило, фиксируют в качестве его базовой задачи социализацию. Социализация

предполагает усвоение индивидом норм и ценностей культуры и формирование индивидуальной жизненной стратегии, коррелированной с социальной реальностью (см., например: [Грехнев 2017; Геращенко, Геращенко 2022]). Это означает, что человек как *homo sapiens* с необходимостью пользуется имеющимся у него от природы механизмом – мышлением. Как и любая другая природная способность, будь то способность ходить, видеть и т.п., мышление используется для решения тех или иных задач и нуждается в специальных способах тренировки. Особенность мышления, в отличие от способности, например, видеть или передвигаться, заключается в его непосредственной зависимости от наличия социума. Следовательно, социализация в широком смысле включает в себя и формирование мышления. Выполняя функцию социализации, *образование является одним из важнейших исторически сформированных механизмов «тренировки» и развития мышления, выступающего для вида homo sapiens главным инструментом его эволюционной стратегии.*

В данном контексте образование понимается предельно широко как передача знаний, умений, навыков, опыта от человека к человеку, а мышление – как психофизическая деятельность человека, обеспечивающая этот процесс. Образование в узком смысле представлено в настоящей статье как совокупность социальных институтов, нацеленных на создание условий для систематического получения знаний, умений, навыков и формирования компетенций. Федеральным законом, например, образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»¹. Образовательная деятельность будет

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2.1.

интерпретироваться не как общая совокупность действий (в том числе родительских), прямо или косвенно влияющих на формирование образа, а как профессиональная деятельность, связанная с процессом социально организованных действий по осуществлению образования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными вызовами (цифровизацией, деиндивидуализацией культурного пространства и образования, стандартизацией сознания и др.), делающими развитие у людей способностей критического и творческого мышления способом сохранения человеческой самости через формирование линии противостояния указанным выше процессам, имеющим не только конструктивный (создание новых форм коммуникации, работа с информацией, эффективные методы обучения, единое информационное пространство и т.п.), но и ярко выраженный деструктивный характер (нивелировка личностных свойств, деформация социального пространства и форм общения и т.п.). Очевидно, что «жертвами» современных тенденций развития общества и образования в первую очередь становятся дети. Это обусловило обращение к проблеме образования для детей. Целью настоящей статьи является обоснование тезиса о том, что образование есть всегда формирование мышления, а усиление его философской составляющей позволит решать эту задачу с большей эффективностью.

Мышление как мирозидание

Мышление создает смысложизненное основание человеческого бытия, т.е. наполняет жизнь смыслом, фиксирует человеческую способность к преобразованию мира и представляет собой специфическую особенность человеческого способа ориентации в мире. Образование формирует качество и оформляет содержание мышления, поэтому рассмотрим те характерные качества мышления, на развитие которых должно быть ориентировано обучение философии.

Для европейской культуры, основанной на греческой традиции Логоса, характерна онтологизация мышления, которое многократно в философии провозглашается изначальным бытием,

объективным источником закономерности мира, признаком и условием существования человека и т.п. Гегель связывает с мышлением процесс мирозидания, тождественного миропознанию. В «Науке логики» он пишет: «Мышление в своей деятельности производит само себя – свои мысли. Деятельность мышления (движение мысли) и результаты его деятельности (готовые мысли) представляют собой одно и то же. Как результатом всей жизни человека для него самого, а не для других людей, является сама прожитая им жизнь, так и результатом деятельности мышления для него самого является сама проделанная им работа» [Гегель 1970, 97–99]. Онтологизация мышления в философии связана не только с его объективизацией, но и с его субъектностью. Линия софистов, провозгласивших человека мерой всех вещей, и следующая за ней традиция скептицизма, различных форм субъективизма связывают мышление с деятельностью субъекта и, что самое интересное, как и Гегель, фиксируют его мирозидательную функцию с той лишь разницей, что результатом является появление множества разных миров, а не одного, общего и единого для всех.

Что объединяет эти две тенденции? Наделение мышления процессуальными и инструментальными характеристиками. Мышление созидает, и результатом созидания становится нечто. В любом случае это – универсальный инструмент. Даже переведя такого рода рассуждения в плоскость практической деятельности, мы констатируем, что мышление позволяет первобытным людям создать первые орудия труда и произведения искусства, мышление лежит в основе освоения ребенком социальных навыков, мышление позволяет решать множество задач, неразрешимых без него. Знаменитое сравнение амебы и Эйнштейна в статье К. Поппера «Эволюционная эпистемология» показывает, что мыслящий Эйнштейн, обладающий дескриптивным языком, может ошибаться в процессе решения познавательных задач, изменять гипотезу и т.п., но оставаться таким же материальным объектом, что и до ошибки. Для амебы ценой ошибки является жизнь. Организм, не обладающий мыслительной функцией, этим универсальным инструментом мирозидания и самозидания, осуществляет познание путем

непосредственного взаимодействия со средой, а точнее, например, познание факта вредности света для себя амеба устанавливает ценой собственной жизни: столкнувшись со светом, она умирает. Мышление, будучи своеобразным буфером между человеком и окружающим миром, позволяет дистанцироваться от среды, моделируя ее, и тем самым приспособливаться относительно безопасно [Поппер 2000]. Человек, безусловно, живет в другом мире по сравнению с амебой, муравьем и даже любимой собакой. Оставим за скобками идею мышления как демиурга или источника мировой закономерности. Сосредоточимся на понятии «человеческое мышление», учитывая, что даже в контексте объективистских концепций, как правило, человек провозглашается его носителем. Неслучайно Поппер обращает внимание на дескриптивный язык как важнейшее отличие Эйнштейна от амебы. Мышление, сопрягаемое с языком, можно считать аксиоматикой психологического и философского понимания мышления сегодня. Л.С. Выготский, предложив дефинировать мышление через тождество языку, полагал, что «мысль не оформляется, а формируется в слове», она приходит путь «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [Выготский 1982, 358]. Мысль, осуществленная в языке, подчиняется законам логики. Ж. Пиаже полагал, что логика есть аксиоматика разума [Пиаже 2003]. Логика есть порядок, определяющий направление мысли. Порядок может быть задан разный, упорядочение бытия при помощи мысли создает разные очертания реальности, которую воспроизводит и транслирует образование.

Иными словами, логическое основание мышления есть русло его осуществления, но мышление не ограничивается логической аксиоматикой. Попробуем использовать традиционный образ реки и сравним логику с рекой, закованной в гранитные берега, а процесс мышления – со свободно бегущей речкой в окружении цветов и лугов, питающейся их красотой и свежестью. Обратим внимание на то, что речь идет о реке, имеющей свое русло, свои ограничения, которая вместе с тем безгранична и свободна. Это сравнение уместно даже в контексте идиомати-

ческих языковых конструкций: часто используют выражения «плавное течение мысли», «мысль течет», «растекаться мыслью по древу» и др.

Таким образом, мышление конституирует, оформляет и создает человеческое бытие через смыслы, заложенные в языке и культуре, фиксируя порядок и соразмерность его. Соответственно, образование в широком смысле, с одной стороны, осуществляется при помощи мышления, с другой – задает его критерии, формы и содержание. Иными словами, образование всегда есть формирование востребованного культурой типа мышления, о чем много говорили представители прагматизма [Джемс 2000].

Сегодня ученые и педагоги очень часто пишут и говорят о критическом мышлении как базовом типе мышления, отвечающем требованиям современности, дают различные определения этому типу мышления. Рассмотрим одно из них. Р.У. Пол полагает, что критическое мышление – дисциплинированное, самонаправленное мышление, которое демонстрирует развитие мысли, соответствующее специфическому способу или области мысли. Оно разделяется на две формы. Если дисциплинированно отвечать интересам индивидуума или группы, исключая других причастных людей и группы, то это – софистический или слабый смысл критического мышления. Если дисциплинированно учитывать интересы разных людей или групп, то это – справедливый или сильный смысл критического мышления [Paul 1990].

Далее Р.У. Пол выделяет три решающих измерения критической мысли: мастерство мысли, элементы мысли и области мысли, а также проводит сравнение качественного и некачественного мышления, выделяя их характерные качества в форме бинарных оппозиций («точность – неточность», «ясность – неясность», «тщательность – погрешность», «конкретность – неопределенность», «релевантность – нерелевантность», «последовательность – непоследовательность», «логичность – нелогичность», «глубина – поверхностность», «полнота – неполнота», «небанальность – банальность», «непредвзятость – предвзятость», «адекватность цели –

неадекватность»). Разумеется, качественное – это критическое мышление.

Предложенная классификация может быть транслирована в критериальный отбор целей образования. Если мы хотим сформировать качественное мышление, то в своей образовательной деятельности должны ориентироваться на его характеристики. Способность образовательной системы сформировать качественное мышление, на наш взгляд, и является критерием ее соответствия своим целям. Говоря о желании дать человеку хорошее (качественное) образование, мы подразумеваем, что имеем достаточно средств, чтобы научить его хорошо мыслить, в строгом соответствии со старым образом рыбака, а именно: если хочешь накормить человека, дай ему не рыбу, а удочку и научи его пользоваться. Справедливо утверждать, что образ фишинга – это и есть метафора современного образования, которое все больше начинает работать в терминах «компетенций» (умений), нежели информированности (знаний).

Американский философ М. Липман, опираясь на идеи Д. Дьюи, вводит термин «хорошее мышление», которое, по его мнению, является целью образования [Дьюи 2000; Lipman 1995]. Он пишет: «Когда мы призываем “учить мышлению”, мы не можем упускать из виду тот факт, что мы имеем в виду хорошее мышление. Но как определить хорошее мышление?» [Lipman 1995, 38]. И далее фиксирует следующие его черты: способность формулировать суждение, выстраивать рассуждение, предлагать сильные аргументы, способность задавать вопросы.

Приведенные выше мнения базируются на тезисе о необходимости формировать качественное (хорошее, правильное и т.п.) мышление средствами образования. Парадокс заключается в том, что мышление, объявляемое целью образования, служит в то же время и его средством. Для того, чтобы сформировать хорошее мышление, нам следует при помощи мышления создать программу, методику и т.п.; используя мыслительные механизмы обучающегося, привести в его мир требуемые знания, навыки и др. Совпадение цели средства образования в мышлении лишний раз свидетельствует о его бытийности, заявленной в начале настоящего исследования.

Вместе с тем реальная образовательная ситуация подсказывает, что мыслительные образовательные средства тоже имеют разные формы. К таким средствам можно отнести обучение счету и письму, умению делать сложные вычисления или проводить эмпирические исследования. Все это многообразие мыслительных операций объединяется в понятие систематического получения знаний, если речь идет об образовании в узком смысле. Поэтому целесообразно поставить вопрос: «Каким образом можно объединить и гармонизировать эту систему, чтобы она производила людей с хорошим (качественным) мышлением, удовлетворяющим требованиям времени?». Ответов может быть несколько. Приведем в качестве примера один из них. Таким систематизирующим основанием всей системы образования может стать философия. Философия, но не как набор сведений о философах, не как способ идеологической обработки для формирования «нужного» мировоззрения, а как живой эффективный инструмент мышления.

Философия как мышление: образовательный потенциал философии

Философия как основа образования – это далеко не новая идея. Ей как минимум две с половиной тысячи лет. С момента появления первых философских школ задачей философа было научить людей «добывать» знания при помощи мышления, рационального построения теорий, размышления. Эпикур писал: «Пусть никто в молодости не откладывает занятия философией, и в старости не устает заниматься философией; ведь никто не бывает ни незрелым, ни перезрелым для здоровья души» [Эпикур 1969, 354]. Философия понимается греками как рассуждение, ведущее к истине (либо не способное привести к единой истине, как у софистов). Это рассуждение опирается на логико-рациональные процедуры, осуществляется в понятиях, в отличие от художественных образов мифологии, оно есть естественное развитие человеческой способности мыслить. Причем использует для этого абстрактное мышление, которое Л.С. Выготский относил к числу высших психических функций. Со времен древних гре-

ков мало что изменилось, хотя философия чрезвычайно «разрослась» за счет появления новых картин мира, новых систем, многообразных и оригинальных оценок бытия и познания.

Философия была и остается способом мышления, мышления высшего порядка, позволяющего рассмотреть мир с высоты птичьего полета, наметить контуры своего понимания и отношения к реальности. В цитате, которая взята нами из трудов И. Канта в качестве эпиграфа к настоящей статье, четко говорится о том, что философия есть философствование, т.е. мышление, в результате которого появляется мысль (идея, тезис, позиция, концепт и т.д.) как итог, но этот итог всегда приводит нас к субъективному мнению, фундированному логическими (но не бесспорными) аргументами. Следовательно, метафизика, по мнению Канта, не может существовать как наука, т.е. она не дает объективную и достоверную истину. Кант пишет: «Система всякого философского познания есть философия. Мы берем ее объективно, если разумеем под ней образец критического рассмотрения всех попыток философствовать, имеющего целью рассмотреть всякую субъективную философию, здание которой столь многообразно и изменчиво. В этом смысле философия есть только идея возможной науки, которая нигде не дана *in concreto*, но в которой мы пытаемся приблизиться различными путями, пока не будет открыта единственная, сильно заросшая чувственностью тропинка и пока человеку не удастся, насколько это ему дозволено, сделать до сих пор не удававшуюся копию равной образцу. Пока этого не случится, нельзя обучать философии; в самом деле, где она, кто обладает ею и по какому признаку можно ее узнать? Можно обучать только философствованию, т.е. упражнять талант разума на некоторых имеющих примерах в следовании общим принципам его, однако всегда сохраняя право разума исследовать самые источники этих принципов и подтвердить эти принципы или опровергнуть их» [Кант 1964, 683–684]. Идеи Канта нашли отражение во многих современных исследованиях, что свидетельствует об их непреходящей актуальности [Смирнов, Хомич 2020; The Palgrave Kant... 2017; Roth, Formosa 2019; Loudon 2017]. Однако, отказав метафизике в научности (справедливости ради от-

метим, что Кант ставил метафизику выше науки, как и Аристотель, в отличие от позитивистов, стремившихся принизить ее), великий немецкий философ утверждал, что она есть не что иное, как природная склонность, т.е. каждому из нас присуща потребность в философствовании, как стремление перейти от знания явления к знанию сущности. Возвращаясь к Эпикуру, узнаем о том, что философские размышления приносят нам величайшее благо – благоразумие, от которого зависят все остальные добродетели.

Общим для всех философствующих субъектов будет то, что они выступают в роли демиургов собственного мира, который смогут наполнять смыслами и ценностями на свой выбор и свой вкус. Отсутствие всеобщей и объективной, достоверной истины ведет к отказу от догматичности в пользу рефлексивности сознания, а следовательно, продуцирует свободную, творческую личность. Эта свобода и вариативность позволяют выдвинуть и тезис об игровой природе философского знания, предположив, что философия как философствование есть утонченная игра со смыслами, в некоторой степени описанная в романе «Игра в бисер» Г. Гессе.

Игровые сюжеты в философии. Палитра философских сюжетов разнообразна, и на каждом ее участке присутствует игра. Игра есть бытийный элемент, связанный с субъективным удвоением реальности, разделяемой на «подлинное» и «неподлинное». Можно рассуждать также в терминах «реальное – виртуальное», «обыденное – экстраординарное» и др.

Первый сюжет. Подлинность. Подлинный мир часто противопоставляется в философских системах неподлинному. Мир идей у Платона – бытие (подлинность), а мир физических тел, материи – небытие (неподлинность). В обратную сторону: мир материи – подлинный (все виды материализма), идеи – неподлинность (отражение реальности), наполняемая смыслом в контексте материальных отношений. Говоря об игре, предполагаем, что она есть некоторое действие, разворачиваемое в параллели с миром подлинных (главных, основных) смыслов. Подлинность – отношение матери к детям, отраженный в игре смысл (неподлинный) – игра «дочки-матери». Философия активно использует игровые

сюжеты, обозначая нечто как несущественное, зависимое в своем существовании от чего-то иного. Таким образом, она фиксирует, вероятно, бытийный смысл явлений второго плана, неважных, дополнительных или игровых («незавправдашних»).

Второй сюжет. Реальное – виртуальное. Термин «виртуальное» связан с игрой неразрывно, особенно в эпоху компьютерных технологий, «матрицы», бесконечных спекуляций. Назовем их «эффектом джуманджи». Виртуальное, как и неподлинное, существует в дополнение к основной реальности. Виртуальное есть производимая субъектом реальность, копирующая, дополняющая, заменяющая и т.д. основную реальность. В границах здравого смысла реальным мы привыкли считать физический мир, а виртуальным – созданный разумом, не всегда имеющий материальные характеристики. Игровой смысл виртуальности очевиден: это есть то, что возникло в сознании, в первую очередь мир снов, иллюзий. Сознание играет, создавая новую реальность, иную. Трудно перечислить все идеи, укладываемые в этот концепт. Здесь и феноменологические исследования, и экзистенциалистские, психоаналитические, и др.

Сюжет третий. Обыденное – экстраординарное. Скучная серая повседневность взрывается, окрашиваясь яркими красками эмоций, впечатлений, необычных действий. Праздничность (М. Бахтин) порождена игрой, она – тоже иной мир, второй, дополнительный, но чрезвычайно желанный. Перерыв непрерывности созидает иные смыслы.

Философия, используя игровые сюжеты, по сути, играет смыслами, создавая множественные миры – параллельные и незавправдашние. Это и делает ее манящей, таинственной, волшебной. Почувствовав это, мы становимся настоящими создателями концептов (Ж. Делез, Ф. Гваттари), философствуя. Игровой характер философского знания делает его чрезвычайно притягательным для обучающихся, поскольку игра – это всегда интересно.

Философия, как известно, обладает огромным количеством стратегий создания и обоснования концептов. Каждый философ только потому и философ, что сумел сделать мышление своим главным инструментом в построении картины мира, а

способом получения тезиса, построения теории, формулировки позиции является всегда философствование. Термин «философствование» понимается по-разному, но многие согласятся с тем, что это – процессуальная характеристика философии. Вместе с тем философствование представляет собой особый тип мышления, имеющий инструментальный характер. Эта инструментальность и позволяет утверждать, что образование в своей основе может быть смоделировано как научение мышлению через философствование. Речь идет и о специальных курсах философии, и о фиксации философских компонентов в курсах иных образовательных дисциплин. Например, на уроках литературы очень легко говорить о философских идеях писателей, а на уроках математики – вспомнить о пифагорейской теории числа как об основе бытия. Философское основание всех форм и направлений образовательной деятельности способно решить задачу систематизации и гармонизации системы образования.

Философия в системе образования

В нашей стране в системе высшего и среднего специального образования присутствует предмет под названием «Философия», разработаны стандарты и критерии оценки успешности обучаемого. Философия входит в федеральный компонент государственных стандартов, определяющий нормативы, которые обеспечивают единство педагогического пространства страны, а также возможность академической мобильности. Преподавание философии в вузах и колледжах в качестве обязательного предмета нацелено на формирование у студентов высокой гуманитарной культуры, кругозора, способности к аналитической деятельности, выполняет функцию интеграции личности в систему мировой культуры. Зарубежные коллеги, узнавая об этом, удивляются и иногда завидуют отечественным преподавателям философии, перед которыми открыто настолько широкое поле для профессиональной самореализации. Следует отметить, что общегуманитарная подготовка в российских вузах, кроме философии, содержит еще ряд предметов (в их числе – политология, экономика, история, культурология, право,

история и др.), также снабженных государственными стандартами. Данная система отличается от общемировых принципов организации университетского образования, с учетом которых блок дисциплин, не связанных напрямую с выбранной специальностью, задан набором курсов по выбору. При этом рядом могут стоять и одинаково «весить», например, курс политической философии и курс кулинарии, между которыми можно выбирать.

Существуют сторонники и противники обязательности курса философии для студентов нефилософских специальностей. Попытаемся представить их возможный диалог. Безусловный минус состоит в том, что студенты недостаточно мотивированы на изучение непрофильных курсов. Часто относятся к ним как к ненужному дополнению, иногда задавая вопрос: «Как ваша философия поможет мне проектировать сельскохозяйственную технику или строить мосты?». При этом в силу вступает стратегия преподавания философии как философствования, как научения мышлению, а не информирования о философах. Овладение навыками философствования, умения видеть ситуацию «со стороны» и т.д. поможет решить любую проблему. Эти навыки универсальны, а потому подбор и чтение философских текстов, стремление преподавателя продемонстрировать их внутреннюю логику, актуальность и оригинальность изложенных идей, предложение «поспорить» с ними или, наоборот, найти собственные аргументы в защиту могут заинтересовать студентов и сделать не слушателями, а собеседниками. Учитывая заявленный выше игровой характер философии, можно утверждать, что от педагогического мастерства преподавателя зависит, сумеет ли он включить в эту игру своих студентов. В таком случае, без сомнения, возникает вопрос о подготовке преподавателей философии. Но это – предмет отдельного исследования. Вскользь отметим, что философским факультетам значительно помогло бы введение в программу курса «Практическая философия». Практическая философия сегодня – одно из активно развивающихся научных исследовательских направлений и образовательных продуктов, успешно реализующийся в системах дополнительного,

нередко коммерческого образования. Существующих сегодня разработок вполне достаточно, чтобы предложить студентам подобный курс.

Скорее всего, нам не удастся достичь полной включенности студентов в процесс философствования. В связи с этим предложение превратить философию в курс по выбору и ограничиться студентами, которые проявляют в нем заинтересованность, выглядит рационально. Трудно не согласиться с тем, что для преподавателя это – идеальная педагогическая ситуация, если в аудитории присутствуют только те, кто выбрал его предмет добровольно и сознательно, а не под давлением необходимости сдавать зачет или экзамен. Однако, как правило, человек выбирает тот предмет, о содержании которого он прямо или косвенно осведомлен (именно из этих соображений большинство выбирает «Кулинарию», а не «Политическую философию»). Философия же для большинства первокурсников *terra incognita*. Часто только к середине курса студенты начинают вникать в природу предмета, пытаются находить удовольствие в рассуждении. Если верить Канту, то метафизическая потребность существует у всех, а значит, «разбудить» ее можно и у тех, кто никогда бы самостоятельно не выбрал этот предмет. Многим преподавателям философии приходилось слышать от студентов в конце курса слова: «А это оказывается интересно». Не рассуждая о том, что философия развивает способность к логическому, критическому, творческому мышлению, укажем, что она дает возможность задуматься о себе и рационально подойти к проблемам смысла жизни, счастья, любви и т.п. Для того, чтобы это случилось со многими, можно недолго потерпеть в аудитории немногих незаинтересованных, скучающих, ожидающих окончания курса как избавления. Поэтому обязательность такого предмета, как философия, целесообразно признать плюсом российской системы образования, равно как и наличие в целом блока общегуманитарных дисциплин, позволяющих воспитывать не узких профессионалов, а людей действительно с высшим образованием, широким кругозором, хорошим мышлением, интегрированных в отечественную и мировую культуру.

Однако, если в вузах и колледжах обучающимся предоставлена возможность приобщиться к философскому знанию и овладеть навыками философского мышления, то в школьном образовании она практически отсутствует, хотя во многих странах философия является школьным предметом. В российском школьном образовании содержится небольшой философский модуль при изучении обществознания, предполагающий знакомство с некоторыми философскими понятиями и идеями, в основном в контексте социальной философии. Существуют школы с углубленным изучением обществознания, где увеличено количество часов на философию, и очень мало таких школ, в которых представлен спецкурс или факультатив по философии. Причем в последнем случае, спецкурс, как правило, все сводится к описанию философии и жизни философов, нежели научению философствованию.

Вместе с тем в мировой и отечественной педагогической практике известно немало наработок, позволяющих относительно быстро, эффективно создать и предложить отечественной системе образования программу философской подготовки на всех уровнях, начиная с младшей школы. Программа непрерывного философского образования могла бы стать стержнем единого педагогического пространства страны, нацеленного на развитие рационального, критического, творческого, аналитического, т.е. «качественного», «хорошего» мышления, о необходимости которого говорят вызовы современности.

Неожиданно резкий переход к онлайн-образованию в условиях пандемии, ярко продемонстрировал все плюсы и минусы грядущих перемен в обществе и образовании. Дети, оказавшиеся вне естественной (личной) коммуникации, утрачивают связь с реальностью, оказываются дезориентированными в социальном пространстве, которое все больше перемещается в виртуальный мир, что не может не сказаться на их личностных качествах. В связи с этим представляется особенно важным как можно шире использовать опыт, накопленный философским и педагогическим сообществом в мире, известный под названиями «Философия для детей», «Философия с детьми» и, наконец, «Философия – детям».

Российского движение, объединяющее философов, педагогов, психологов, практикующих и исследующих философию для детей было названо «Философия – Детям», американская программа известна под именем «Философия для детей», многие европейские проекты предпочитают словосочетание «Философия с детьми». Все это активно развивающееся направление научных исследований и педагогической практики, в контексте которого наработан огромный теоретический и практический материал.

С какого возраста можно начинать занятия по философии? Преподаватели философии всех уровней часто открывают свои лекции известным утверждением Аристотеля: «Философия начинается с удивления». Философия как искусство вопрошания (Сократ), как творчество концептов (Ж. Делез), как мужество пользоваться собственным умом (И. Кант) и т.п. начинается с ситуации *незнания* (нас удивляет нечто незнакомое), которое позволяет поставить исследовательскую задачу (задать вопрос) и попытаться найти решение (создать концепт). Чтобы удивляться, нужно знать и не знать. Следовательно, в поисках первого возраста удивления нам необходимо ответить на вопрос о том, когда ребенок уже что-то знает и готов сравнить свое знание (опыт) с новыми для него явлениями. Очевидно, в период активного проявления первых навыков дескриптивного мышления. Если верить Л. Выготскому, это происходит вместе с освоением речи, в концепции Ж. Пиаже – примерно к 9–10 годам. Абстрактное мышление – условие философствования. Не только ребенку, но и взрослому, живущему в парадигме традиционной обыденности, трудно совершить скачок в мир абстракций, поскольку повседневность эмпирична. Это требует определенных интеллектуальных усилий, которые и помогает человеку сделать философ. Философский диалог можно вести и с трехлетним ребенком, если суметь поставить вопрос. Навредить психике этим невозможно, если правильно построить беседу, не навязывая ничего ребенку, не поучая его и т.п., а с максимальным уважением выслушивая его мнение и направляя его мысли вопросами. Обратим внимание на то, что направлять не значит управлять. Философские вопросы –

это открытые вопросы, в которых нет правильных ответов, а потому философствование ведет к свободе.

Однако оставим психологам спор о том, когда дети начинают мыслить и способны оперировать абстрактными понятиями. Укажем лишь, что «Философия с детьми» или «Философия для детей» сегодня – это общемировое движение, объединяющее исследователей и практиков, предлагающих разнообразные программы по развитию детей средствами философии. Как правило, они начинаются со старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Научно-методическим центром этого движения в России является философский факультет МГУ, где созданы философские кружки для детей, принимающие ребят с 8 лет, проводятся олимпиады для школьников, ведутся научные исследования.

Формирование зрелого морального сознания выступает в качестве еще одной стратегической задачи философии для детей. Процесс социализации происходит в основном через усвоение базовых моральных норм как строгих императивов: дети без объяснений должны знать, что маму надо слушать, маленьких обижать нельзя и т.п. Ребенок послушно повторяет за нами, что хорошо и что плохо. Мы послушно идем за существующими в нашем обществе, нашей культуре, нашей семье и т.д. моральными нормами, у некоторых не появляется желание их осмыслить ни в каком возрасте. Активный нравственный поиск обычно связывают с подростковым возрастом, но и в этом случае все ситуативно. В тот момент, когда ребенок задал вопрос «Почему?» («Почему нельзя лгать?» или «Почему надо поделиться с братом своей конфетой?»), он подверг сомнению истинность предлагаемых ему императивов действия и вступил на путь этической рефлексии. Дети активно обсуждают на занятиях по философии этические кейсы в любом возрасте, и чем раньше возникает вопрос «Почему?», тем больше шансов, что человек вырастет нравственно зрелой личностью. Этическая рефлексия – важная часть философствования в любом возрасте. Нетрудно проследить, что наибольший отклик и в студенческой аудитории находит обсуждение этических вопросов.

Философия существует в мировой культуре в двух стратегиях: сократовской (живой диалог) и аристотелевской (написание текстов, академическая традиция). Программы практической философии, как правило, связаны с сократовской – диалоговой стратегией.

Возникновение философии для детей как самостоятельного направления в философии и педагогике связано с именем Мэтью Липмана, профессора Государственного университета Монтклера. Его программной книгой можно считать монографию «Мышление в образовании» [Lipman 2003]. С этой программой российское философское сообщество познакомили в своих работах Н.С. Юлина [Юлина 2005], М.Н. Дудина [Дудина 1995] и др. Вместе с тем и в России, и за рубежом существуют другие программы, которые менее известны, но не менее интересны. Направление активно развивается, в различных университетах мира пишут исследовательские работы, читают курсы для студентов и краткосрочные курсы для педагогов [Gareth B. Matthews... 2022; Kennedy 2006; Kohan 2015].

Сегодня сложилось широкое научное сообщество. Ежегодно в разных странах проводят десятки конференций по философии для детей, раз в два года организуют общую конференцию (всемирную), которую посещают представители всех континентов. Центры и программы по философии для детей существуют более чем в 70 странах. Представители России активно участвуют в этих конференциях с 2005 года.

Движение «Философия – детям» в России возникло в 90-е годы XX столетия. В 1992 году создан философский семейный клуб «Школа Сократа» в Центральном Доме работников искусств (создатель и руководитель – Л.Т. Ретюнских). Первая публикация о разработанной методике философских игр вышла в 1994 году («Веселая мудрость» Л.Т. Ретюнских, В. Бобахо). В том же году Н.С. Юлина начала проводить семинар в Институте философии РАН). Ее публикации вызвали живой интерес у философов и педагогов, заложили основы подготовки тренеров для дальнейшей работы с учителями средних школ. В Екатеринбурге в начале 1990-х годов даже создан специализированный совет, в котором в контексте темы философии для детей защищено пять

диссертаций по педагогическим наукам. Но и эти достижения не нашли должного развития. Они не заинтересовали органы управления образованием, которые вправе принимать решения об использовании каких-либо программ в школьном образовании. Однако энтузиасты-исследователи не остановились на достигнутом.

В 2000-е годы исследования продолжены, защищены первые диссертации по философским наукам, посвященные этой теме. Продолжен процесс подготовки учебников по философии для школьников. В 2001 году коллективом петербургских авторов подготовлен учебно-методический комплекс «Начала философии» для средней школы (включающий в себя двухтомный учебник, хрестоматию и методические рекомендации для учителя), который вызвал острый интерес у преподавателей. При поддержке Министерства образования Ленинградской области проведены специальные совещания в районах. Но уже на второй год эксперимент остановлен ввиду не столько противодействия преподавателей и даже чиновников, сколько с учетом его несоответствия программе среднего образования в целом. В 2008 году впервые издано учебное пособие Л.Т. Ретюнских «В поисках мудрости» для начальной школы. Книга выдержала уже три издания (2008, 2012, 2018), пользуется популярностью среди учителей и родителей [Ретюнских 2018]. Попытки «ввести» философию в школьную программу не увенчались успехом, хотя несколько школ взяли в качестве эксперимента и программу М. Липмана (Екатеринбург, Челябинск), и программу Л.Т. Ретюнских (Липецк, Москва). Но эксперимент продолжался недолго.

Тем не менее философские курсы для детей нашли свое место в системе дополнительного образования. Программы Л.Т. Ретюнских прошли апробацию в Московском городском Дворце детского (юношеского) творчества на Воробьевых горах, Активно работает экспериментальная площадка на философском факультете (кружок «В поисках мудрости») в рамках программ дополнительного образования. Создаются клубы (например, детский философский клуб А. Авдиевой в Российской государственной детской библиотеке и детский философский клуб

М. Дмитриевой в Санкт-Петербурге), а также кружки в разных регионах, учреждениях (в Перми, Екатеринбурге, Челябинске, Санкт-Петербурге и др.) Авторы программ и их сторонники расценивают это как определенный успех. Полученный опыт позволил убедиться в продуктивности философских занятий как способа формирования творческого, критического, самостоятельного мышления, навыка принятия решений, улучшения коммуникативных способностей. Важным маркером этого успеха является консолидация единомышленников и организация научной коммуникации.

В 2004 году создана общественная организация «Философия – детям». В 2005 году состоялась первая Международная конференция «Философия – детям», в 2016 году – уже седьмая, по итогам которых изданы сборники. Конференции проходят на философском факультете МГУ. В рамках каждой из них проводится факультативная олимпиада по философии для детей от 8 до 18 лет, на которой основным конкурсным заданием является написание философского эссе. Работы победителей опубликованы в сборниках конференции.

Показательным представляется проведенное Е.В. Васильевой в философском семейном клубе «Школа Сократа», существующем в Центральном Доме работников искусств с 1992 года, психологическое исследование результативности занятий [Ретюнских 2003]. Главным достижением философствующих детей стало повышение самооценки. Почему? Можно предположить, что умение осознавать, рационально исследовать все, что их окружает, позволяет адекватно оценить себя, занять собственное место в коллективе сверстников, избавиться от многих психологических проблем, учиться не только любить себя, но и уважать себя и других. Американские мониторинги говорят о том, что в классах, где есть философия, успеваемость по другим предметам значительно выше, чем в классах без философии. Знакомство с философией как информирование без тренинга философствования вряд ли даст подобный результат. «Слишком увлечься» можно чем угодно, в том числе и философствованием, и любое «слишком», как правило, не бывает во благо, поскольку благо есть середина,

если верить Аристотелю, призывавшему во всем соблюдать меру.

Таким образом, философия доказала свою практическую ценность. Осталось убедить в этом российское педагогическое и философское сообщество.

Заключение

Мы убеждены, что постепенный приход философии в школу поможет решить задачу воспитания полноценных, гармоничных людей. Речь, конечно, не идет о некоем массовом повороте «все вдруг». Прежде всего это могут и должны быть элективные (по выбору) курсы для желающих. И только по итогам накопленного опыта, оценки его результатов можно говорить о расширении, но применительно к определенной школе, ее возможностям. Однако даже при постепенном развитии событий перед профессиональным философским сообществом откроется широкая сфера остро востребованного применения: подготовки учебных, мультимедийных материалов, специальной литературы и т.п. Примером такого вклада может служить логико-информационная модель образования и оценки его результатов, предложенная Б.И. Федоровым. Она опубликована в ряде номеров журнала «Философские науки» (№№ 5–12 за 2009 год и №№ 1–2 за 2010 год). Нельзя оставлять без внимания и объективную тенденцию вымывания, сокращения философских дисциплин в вузах и в рамках экзаменов кандидатского минимума. Рынок труда выпускников философских факультетов сужается. Да и факультеты все больше выпускают специалистов по связям с общественностью, конфликтологии, что, возможно, приведет к размыванию и утрате философской культуры как таковой. Можно утверждать, что приход философии в среднюю школу нужен как школе, так и философскому сообществу.

Поэтому целесообразно предложить ряд мер, стимулирующих решение организационных и методических вопросов развития непрерывного философского образования в России:

– подготовить и вынести вопрос о внедрении философских дисциплин в школьное образование на коллегии Министерства

просвещения РФ и Министерства образования и науки РФ, Комитета Государственной Думы Федерального Собрания РФ по науке и высшему образованию, Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре, заседания Общественной палаты РФ;

– создать организационный и научно-методический центр работы с детьми по философии в России на базе Института философии РАН, философских факультетов университетов страны и журнала «Философские науки»;

– создать на базе журнала «Философские науки» Всероссийский электронный ресурс «Школа философствования»;

– обобщить и опубликовать разработанные отечественные материалы, учебные пособия по философии для средней школы;

– инициировать изучение и осмысление опыта детского философствования;

– способствовать оказанию консультационной, методической помощи преподавателям, учителям и родителям в области философии для детей.

Расширение внимания к философскому образованию детей представляется одним из наиболее перспективных направлений развития философских изданий в настоящее время. Еще одной сферой внимания должны стать философские курсы для взрослых, существующие в мире в целом и в России в частности в виде философских кафе, семинаров, тренингов, консультаций и т.п. Такой опыт может найти отражение в новой рубрике. Речь идет о курсах практической философии, нацеленных на обучение философствованию как способу тренировки разума.

Предлагаем открыть постоянную рубрику в журнале «Философские науки», посвященную проблемам места и роли философских практик для детей и взрослых, которая может быть названа «Школа философствования».

Возможность издания брошюр методического характера для работников системы образования различных уровней – учителей, методистов, руководителей органов образования, а также всех заинтересованных лиц – стала бы необходимым и успешным механизмом продвижения идеи непрерывного философского образования.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Выготский 1982 – *Выготский Л.С.* Мышление и речь // *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 2 – М.: Педагогика, 1982. С. 5–351.

Гегель 1970 – *Гегель Г.* Наука логики. Т. 1. – М.: Мысль, 1970.

Геращенко, Геращенко 2022 – *Геращенко И.Г., Геращенко Н.В.* Философия образования. – М.: Русайнс, 2022.

Грехнев 2017 – *Грехнев В.С.* Философия образования. – М.: Юрайт, 2017.

Джемс 2011 – *Джемс У.* Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления. – М.: URSS, 2011.

Дьюи 2000 – *Дьюи Д.* Демократия и образование. – М.: Педагогика-пресс, 2000.

Дудина 1995 – *Дудина М.Н.* Философия в классе. – Екатеринбург: УрГУ, 1995

Кант 1964 – *Кант И.* Критика чистого разума // *Кант И.* Сочинения: в 6 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1964.

Пиаже 2003 – *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.

Поппер 2000 – *Поппер К.* Эволюционная эпистемология // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / под общ. ред. В.Н. Садовского. — М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 57–74.

Ретюньских 2003 – *Ретюньских Л.Т.* «Школа Сократа». Философские игры десять лет спустя. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.

Ретюньских 2018 – *Ретюньских Л.Т.* Путешествие в лабиринтах мудрости. Философия для младших школьников. – М.: Вита-Пресс, 2018.

Смирнов, Хомич 2020 – *Смирнов И.П., Хомич А.Л.* О педагогическом наследии И. Канта: научный диалог // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 18–29.

Эпикур 1969 – *Эпикур.* Письмо к Менекею // Антология мировой философской мысли в 4 т. Т.1: Философия древности и средневековья. Ч. 1 – М.: Мысль, 1969. С. 354–358.

Юлина 2005 – *Юлина Н.С.* Философия для детей. – М.: Канон+, 2005.

Gareth B. Matthews... 2022 – Gareth B. Matthews, *The Child's Philosopher* / ed. by M.R. Gregory, M.J. Laverty. – New York: Routledge, 2022.

Kennedy 2006 – *Kennedy D.* The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education. – Albany, NY: State University of New York Press, 2006.

Kohan 2015 – *Kohan W.* Childhood, Education and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship. – New York: Routledge, 2015.

Lipman 1995 – *Lipman M.* Good Thinking // *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy.* 1995. Vol. 15. No. 2. P. 37–41.

Lipman 2003 – *Lipman M. Thinking in Education.* – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.

Louden 2017 – *Louden R.B. Becoming Human: Kant's Philosophy of Education and Human Nature* // *The Palgrave Kant Handbook* / ed. by M.C. Altman. – London: Palgrave Macmillan, 2017. P. 705–727.

Paul 1990 – *Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* – Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990.

Roth, Formosa 2019 – *Roth K., Formosa P. Kant on Education and Evil – Perfecting Human Beings with an Innate Propensity to Radical Evil* // *Educational Philosophy and Theory.* 2019. Vol. 51. No. 13. P. 1304–1307.

The Palgrave Kant... 2017 – *The Palgrave Kant Handbook* / ed. by M.C. Altman. – London: Palgrave Macmillan, 2017.

REFERENCES

Altman M.C. (Ed.) (2017) *The Palgrave Kant Handbook.* London: Palgrave Macmillan.

Dewey J. (2000) *Democracy and Education.* Moscow: Pedagogika-Press (Russian translation).

Dudina M.N. (1995) *Philosophy in the Classroom.* Yekaterinburg: Ural State University (in Russian).

Epicurus. (1969) Letter to Menoeceus. In: Sokolov V.V. (Ed.) *Anthology of World Philosophical Thought in 4 Vols.* (Vol. 1, part 1, pp. 354–358). Moscow: Mysl' (Russian translation).

Geraschenko I.G. & Geraschenko N.V. (2022) *Philosophy of Education.* Moscow: Ruscience (in Russian).

Gregory M.R. & Laverty M.J. (Ed.) (2022) *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher.* New York: Routledge.

Grekhnev V.S. (2017) *Philosophy of Education.* Moscow: Yurayt (in Russian).

Hegel G.W.F. (1970) *Science of Logic* (Vol. 1). Moscow: Mysl' (Russian translation).

James W. (2011) *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking.* Moscow: URSS (Russian translation).

Kant I. (1964) Critique of Pure Reason. In: Kant I. *Collected Works in 6 Vols.* (Vol. 3). Moscow: Mysl' (Russian translation).

Kennedy D. (2006) *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education.* Albany, NY: State University of New York Pres.

Kohan W. (2015) *Childhood, Education and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship.* New York: Routledge.

Lipman M. (1995) Good Thinking. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy.* Vol. 15, no. 2, pp. 37–41.

Lipman M. (2003) *Thinking in Education.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Louden R.B. (2017) *Becoming Human: Kant's Philosophy of Education and Human Nature*. In: Altman M.C. (Ed.) *The Palgrave Kant Handbook* (pp. 705–727). London: Palgrave Macmillan.

Paul R.W. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Piaget J. (2003) *The Psychology of Intelligence*. Saint Petersburg: Piter (Russian translation).

Popper K. (2000) *Evolutionary Epistemology*. In: Sadovskiy V.N. (Ed.) *Evolutionary Epistemology and Logic of Social Sciences: Karl Popper and His Critics* (pp. 57–74). Moscow: Editorial URSS (Russian translation).

Retyunskikh L.T. (2003) *“School of Socrates”: Philosophical Games Ten Years Later*. Moscow: Publishing House of Moscow Psychosocial Institute; Voronezh: MODEK (in Russian).

Retyunskikh L.T. (2018) *Journey in the Labyrinths of Wisdom. Philosophy for Primary School Students*. Moscow: Vita-Press (in Russian).

Roth K. & Formosa P. (2019) Kant on Education and Evil – Perfecting Human Beings with an Innate Propensity to Radical Evil. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 51, no. 13, pp. 1304–1307.

Smirnov I.P. & Khomich A.L. (2020) On the Pedagogical Legacy of I. Kant: Scientific Dialogue. *Kazan Pedagogical Journal*. No. 1, pp. 18–29 (in Russian).

Vygotsky L.S. (1982) *Thought and Language*. In: Vygotsky L.S. *Collected Works in 6 Vols.* (Vol. 2, pp. 5–351). Moscow: Pedagogika (in Russian).

Yulina N.S. (2005) *Philosophy for Children*. Moscow: Kanon+ (in Russian).