

Вяткина Алла Геннадьевна

К ПРОБЛЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ "ЛЮБВИ К ЗНАНИЮ" ДО "ЛЮБВИ К МУДРОСТИ"

В статье рассматриваются некоторые проблемы философского образования, вытекающие из специфики самого предмета данной дисциплины. Выделяются два способа освоения материала: рассудочное и разумное понимание. В контексте обоснования возможности формирования творческого мышления рассматриваются познавательные способности (впечатлительность, наблюдательность, разум, самостоятельность в обнаружении и формулировании проблемы). Обосновывается необходимость использования сократического метода, методов беседы и дискуссии.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/4/2017/4/3.html

Источник

Педагогика. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 4(08) С. 13-19. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2017/4/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: pednauki@gramota.net

УДК 37.03

В статье рассматриваются некоторые проблемы философского образования, вытекающие из специфики самого предмета данной дисциплины. Выделяются два способа освоения материала: рассудочное и разумное понимание. В контексте обоснования возможности формирования творческого мышления рассматриваются познавательные способности (впечатлительность, наблюдательность, разум, самостоятельность в обнаружении и формулировании проблемы). Обосновывается необходимость использования сократического метода, методов беседы и дискуссии.

Ключевые слова и фразы: философское образование; рассудочное понимание; разумное познание; нравственное воспитание; творческое мышление; методы обучения; беседа; сократический метод.

Вяткина Алла Геннадьевна, к. филос. н.
Воронежский государственный университет
alla.vyatkina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ «ЛЮБВИ К ЗНАНИЮ» ДО «ЛЮБВИ К МУДРОСТИ»

Проблема развития форм и методов обучения является одним из актуальных вопросов университетского образования. В частности, или даже в особенности сказанное касается преподавания философских дисциплин. Эта особенность вытекает из специфики самой философской проблемности и связанных с ней целей образования. Философия, стремящаяся рассмотреть мир на глубине предельных оснований в его целостности и сопряженности с конечными смыслами и идеалами, формирует определенный взгляд человека на мир, задает цели и ориентиры жизни, то есть выступает смысловой основой человеческого существования. Таким образом, философия дальше всего отстоит от цели простой передачи информации, наполнения сознания студентов определенным объемом знаний. Быть философом – не просто знать произведения и мысли великих классиков. Данные мысли, пройдя самостоятельный критический анализ и отбор, должны быть положены в основу жизни в качестве направляющих принципов. И именно поэтому «философ по диплому» далеко не всегда является таковым в действительности. И, напротив, человек, не знакомый ни с одним философским произведением, может считать процесс осмысления действительности (как внешнего мира, так и своих внутренних состояний) исключительно важным, руководящим началом собственной жизни и соответственно выступать подлинным выразителем философии как формы мировоззрения, в отличие от иного профессора или доктора философских наук. В свете сказанного вспоминается следующее размышление М. К. Мамардашвили: «Так же и реальная философия существует, и люди, сами не зная, ею занимаются – независимо от удач или неудач, независимо от уровня их философского языка. Но когда этот уровень есть и что-то мыслится по его законам, то тогда “реальная философия” и “философия учений” как бы соединены в одном человеке. В философе» [4]. М. К. Мамардашвили подчеркивает соотнесенность философских учений с жизненным опытом человека: «Язык великих понятен, и человек обычный, не философ, может в отвлеченных понятиях... узнать их изначальный жизненный смысл. И тем самым в языке философа узнать самого себя, свои состояния, свои проблемы и свои испытания» [Там же]. Таким образом, познание мира интересует философа не просто как удовлетворение любопытства в получении многообразных сведений о реальности и не с целью достижения энциклопедической образованности, но среди множества различных знаний его интересует поиск «своих» истин. Обратим внимание, насколько глубоко древние греки определили предмет философии – любовь к мудрости. Не любовь к знанию. Любовь к «знанию вообще» воплощает наука. Для науки знания располагаются в отношениях логической выводимости, последовательности и соподчиненности, но не выстраиваются в ценностную иерархию. Например, нельзя сказать, что в культурологии знание одной культуры является более ценным и значимым, нежели освоение другой. Иное дело, если для культуролога понимание, например, западной европейской духовной традиции представляет больший интерес и большую ценность, так как он рассматривает себя как ее представителя. Или же, напротив, в свете кризиса современной западноевропейской культуры его поиски могут быть направлены на познание иных традиций, например, Востока или античности. И, естественно, он будет воспринимать данное познание как обладающее огромной значимостью в пространстве собственного жизненного опыта. Но в таком случае, стремясь обосновать для себя определенную систему ценностей и жизненных ориентиров, он уже вступает на путь философствования, а не действует от имени своей науки. Ведь для ученого как представителя своей области исследования, знания различных традиций выступают равнозначными. Если и говорить о ценностной иерархии в науке, то она обусловлена, прежде всего, самим фактом открытия нового. На момент своего совершения научное открытие и связанное с ним знание представляют наибольшую ценность сравнительно с уже открытыми и изученными истинами. Когда же открытие будет внимательно и всесторонне рассмотрено, оно переходит в багаж научного наследия и занимает место наряду с другими истинами. Однако для философа различные знания выстраиваются в определенную ценностную иерархию. Ведь философствование – это не просто размышление о различных ситуациях и обстоятельствах реальности, это одновременно обоснование собственного выбора в пространстве означенных обстоятельств, так или иначе, это всегда повествование

о себе, о смысловых основаниях своих действий, решений, жизни в целом. И естественно, что знания, выражающие эти основания, для самого человека в ценностной иерархии стоят выше остальных. Их обоснованию и достижению предшествовал длительный и совсем нелегкий путь осмысления окружающей реальности и самого себя. Знания, выверенные на основе разума в качестве направляющих начал своей жизни и деятельности, и называются мудростью. Соответственно, любовь как высшая форма отношения человека к чему-либо возможна не ко всякому знанию, а только к мудрости. И, напротив, многознание часто критикуется философами как то, что сбивает человека с выбранного пути, распыляет его сознание и деятельность во множестве направлений, не дает сформироваться цельности мышления, чувств и в конечном счете личности человека.

Критика тех всезнающих «мудрецов», которые «мудры не для себя», встречается в произведениях многих философов. «Многознание уму не научает», – сказал Гераклит. Аналогичный смысл содержит высказывание М. Монтеня: «Очень многих я видел на своем веку, которые были доведены до совершенной тупости неумеренной жадной знания». М. Монтень спрашивает: «Но каким образом может случиться, чтобы душа, обогащенная знанием столь многих вещей, не становилась от этого более отзывчивой и живой, и каким образом ум грубый и пошлый способен вмещать в себя, нисколько при этом не совершенствуясь, рассуждения и мысли самых великих мудрецов, когда-либо живших на свете?..» [5, с. 134]. Казалось бы, знание, просвещение должно было бы способствовать развитию ума и души, но зачастую, замечает М. Монтень, оно их только портит и ограничивает. Причину этого французский философ видит в самом способе образования и воспитания, которому человек в большинстве случаев подвергается с самого детства: «Принимая во внимание способ, которым нас обучают, неудивительно, что ни ученики, ни сами учителя не становятся от этого мудрее, хотя и приобретают ученость. И, в самом деле, заботы и издержки наших отцов не преследуют другой цели, как только забить нашу голову всевозможными знаниями; что до разума и добродетели, то о них почти и не помышляют» [Там же, с. 136]. Итак, в процессе подобного образования ученики не становятся мудрее, то есть не развивают разум и добродетель. В понятие добродетели в данном случае вкладывается целый комплекс смыслов, это не просто формально усвоенное знание того, что есть хорошо и плохо, это способность следовать рационально обоснованным, критически выверенным нравственным принципам, способность, предполагающая обладание разумом и волей, соединение этих двух начал. Что же до традиционного способа обучения, оно не развивает эти способности, а по большому счету ориентировано на простое рассудочное усвоение и запоминание.

К рассмотрению способностей рассудка и разума, а также к критике рассудочного запоминания как базового способа обучения в школах и университетах обращались не только философы, но и психологи и педагоги. В частности, огромное внимание этой теме уделяет отечественный педагог П. Ф. Лесгафт. Стоит заметить, что анализ познавательных способностей человека ученый осуществляет на основе концепции И. Канта. В своей работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» П. Ф. Лесгафт рассматривает особенности и отличия в механизмах работы разума и рассудка. «Деятельность разума проявляется исключительно отвлеченным мышлением... Деятельностью разума из частных посылок создаются общие идеи и истины, и, наоборот, последние разлагаются на элементы или представления, служащие им основанием. Таким образом, разумом проверяются идеи и выводятся истины...» [2, с. 40]. Если в вещах выделить два познавательных уровня: уровень явления и уровень сущности, – то разум движется от явлений, частных знаний, данных нам в опыте, к сущности, которая постигается в форме понятий и теоретических идеализаций. В то же время деятельность разума может двигаться в обратном направлении, спускаться от уровня теоретических абстракций к частным опытным проявлениям. Образно говоря, разум выстраивает своего рода лестницу от опыта до идей, включающую в себя множество логических ступеней. Что же касается рассудочного знания, оно либо целиком погружено в опыт, оперируя частными опытными сведениями, не доходя до уровня абстрактных обобщений, либо же оперирует элементами теоретических знаний, не обнаруживая их связи с опытом, то есть не спускаясь вниз по данной лестнице. В последнем случае знания усвоены исключительно формально, памятью, их связь с жизнью и опытом никак не обнаруживается. Именно о таком роде образования критически высказывается М. Монтень. Учащийся запоминает множество цитат, формул, даже очень сложных, но данное знание не является подлинным пониманием, не может применяться на практике, соответственно, такое знание максимально далеко от феномена мудрости.

Кроме того, только человек, понимающий связь идей с миром явлений, может проявляться творчески. Охватывая своим умственным взором всю лестницу, от опыта до абстракций, он может выстроить другую логическую конструкцию, то есть найти иное решение задач. Ведь прозревая все ступени наличной логики, он может видеть слабость постройки, шаткость ее отдельных звеньев-ступеней, может заменить их и дополнить. Но рассудочное мышление целиком и полностью замкнуто в наличной информации, опытной или теоретической, оно не может двигаться вверх или вниз по данной лестнице, соответственно, такое мышление не может что-то прибавить к уже имеющейся наличной информации, в самом лучшем случае оно может просто оперировать в ее рамках. Например, школьники приобретают опыт использования формул для решения задач, подставляя в них определенные данные. Но о сути этой формулы, закона они, как правило, не имеют ни малейшего представления, даже редко когда задаются таким вопросом и еще реже осознают свое глубинное непонимание. «Быстрым схватыванием и усвоением знаний упражняется память, и развивается, главным образом, деятельность рассудка, и это тем более, чем более быстрые и безостановочные ответы или решения различных задач требуются от воспитанника. Запоминая известные представления и мысли, ребенок передает их опять в таком же виде, как получил их сам... Во всех этих случаях наблюдаются одни рассудочные акты» [Там же, с. 68-69]. Кроме того, П. Ф. Лесгафт обращает внимание, что чрезмерное количество приобретаемых знаний не позволяет

обучающемуся спокойно и внимательно над ними остановиться, обдумать, обсудить, проверить, он стремится всё ухватить памятью. Разумное познание, особенно в самом начале, когда у человека не сформировались механизмы данной деятельности, требует значительных усилий и является более трудным: необходим внимательный анализ, последующая попытка обобщения, всесторонняя проверка и другие познавательные операции разума. Ученику гораздо проще всё усвоить памятью: «Набором знания он развивает свою память, которую до того изощряет упражнением, что ему всего легче все воспринимать этой умственной способностью; он не привык и не умеет рассуждать, у него знания остаются сырым материалом, который не переварен рассуждением» [Там же, с. 83]. Зато в последующем такое облегчение жизни ученика скажется на его неспособности мыслить самостоятельно и творчески, на неумении применить свои знания на опыте и обойтись без посторонней помощи при всякой новой или более трудной задаче. Критику слишком поспешного усвоения больших объемов знаний, над которыми человек не успевает остановиться и спокойно обдумать, встречаем у Л. А. Сенеки: «Разве чтение множества писателей и разнообразнейших книг не сродни бродяжничеству и непоседливости? Нужно долго оставаться с тем или другим из великих умов, питая им душу, если хочешь извлечь нечто такое, что в ней бы осталось. Кто везде – тот нигде... То же самое непременно будет и с тем, кто ни с одним из великих умов не освоится, а пробегает все второпях и наспех» [7]. Однако в противоположность приведенной позиции успешным считается обучение, позволяющее в кратчайшие сроки усвоить как можно больший, максимальный объем материала. Более того, длительное рассмотрение предмета не только не приветствуется, но, как пишет Ф. Ницше, даже критикуется: «Недостает времени для мышления и спокойствия в мышлении... При чудовищном ускорении жизни дух и взор приучаются к неполному или ложному созерцанию и суждению, и каждый человек подобен путешественнику, изучающему страну и народ из окна железнодорожного вагона. Самостоятельное и предусмотрительное отношение к познанию теперь оценивается почти как своего рода помешательство; свободный ум обесчещен...» [6].

При этом важно заметить, что отсутствие работы разума проявляется во всех познавательных актах человека, касающихся как усвоения результатов познания мира, так и моральных ценностей. Поскольку человек является целостным существом, то рассудочная деятельность мышления естественным образом сказывается и на других проявлениях его личности, в том числе на чертах характера и поведении. В данном случае моральные ценности, как и все остальные знания, усваиваются исключительно на уровне рассудка. В сфере должного разумное мышление проявляется в способности анализировать поступки людей в различных ситуациях, обобщать полученный материал и формировать на его основе собственные нравственные убеждения и идеалы. При рассудочном усвоении моральных представлений также будет иметь место неспособность приложить общие принципы к конкретной жизненной ситуации, особенно, если последняя отличается большей степенью сложности, если подобное не наблюдалось ранее и перед глазами отсутствует авторитетный пример. В таком случае будет иметь место шаблонное использование ранее заученных правил поведения. Подобная шаблонность, не способная дифференцировать ситуацию и понять, когда следует видоизменить или вовсе отклониться от заданного принципа, граничит с морализаторством, уродливостью которого проявляется в бездумном внешнем исполнении нормы, в результате чего из нее целиком выхолащивается внутреннее нравственное наполнение. Можно привести множество примеров поступков, аморальность которых явилась следствием чисто формального, внешнего следования принятому правилу.

О сути подлинного морального воспитания как части философского образования размышляли многие философы и педагоги. Так, Л. А. Сенека связывал его со становлением сильной и самодостаточной личности. Для этого философ призывает к длительному и последовательному изучению произведений признанных философов: «Читай всегда признанных писателей, а если вздумается порой отвлечься на другое, возвращайся к оставленному. Каждый день запасай что-нибудь против бедности, против смерти, против всякой другой напасти и, пробежав многое, выбери одно, что можешь переварить сегодня» [7]. Таким образом, задача философского образования видится не в том, чтобы ученик мог блистать в обществе, цитируя изречения знаменитых философов. Но эти изречения, многократно обдуманые и проверенные на собственном опыте, должны стать основой совершенствования человека, помочь ему справиться с жизненными трудностями и бедами, собственными недостатками, страхами, сориентироваться в выборе жизненных ценностей и целей. Между тем Л. А. Сенека констатирует: «Мы учимся, увы, для школы, а не для жизни». И, как замечает М. Монтень, в подавляющем числе случаев школьное и университетское образование имеет эффект прямо обратный желаемому: «Но взгляните: вот он возвращается после пятнадцати или шестнадцати лет занятий; найдется ли еще кто-нибудь, столь же неприспособленный к критической деятельности? От своей латыни и своего греческого он стал надменнее и самоувереннее, чем был прежде, покидая родительский кров, – вот и все его приобретения. Ему полагалось бы прийти с душой наполненной, а он приходит с разбухшею; ей надо было бы возвеличиваться, а она у него только раздулась» [5, с. 139]. Удивительным образом портрет учащегося, нарисованный М. Монтенем, схож с «рассудочным типом» человека в концепции Л. А. Лесгафта. Данная концепция, по словам ее автора, рассматривает три основных типа, характеризующиеся лежащей в их основе умственной деятельностью: рефлекторно-опытная деятельность ума, рассудочная и разумная [2, с. 143]. Причем каждая из этих способностей может проявляться в состоянии повышенной или пониженной активности, соответственно, окончательное деление дает шесть типов. Нас в данном случае интересует тип рассудочной деятельности, активность которой поощрялась и развивалась в высокой степени, тип, называемый автором «честолюбивым». Именно он отражает описываемую разновидность мышления, всё усваивающую формально и внешне, без проникновения в суть вещей, одной памятью. Не ставя целью всестороннее изложение

этого типа, остановимся на ряде моментов, а именно на связи типа мышления с некоторыми чертами характера: «Часто приходится теперь встречать молодых людей, окончивших общее свое образование, с замечательно развитой памятью: они всё знают, обо всем говорят с большой уверенностью и апломбом... К какому-либо делу или фактической проверке они совершенно не подготовлены и не в состоянии исполнить самого простого, обыденного дела; самостоятельного анализа и критики у них нет, и всегда они всё разрешают заученными фразами, часто с поразительной уверенностью и даже нахальством» [Там же, с. 70]. Как видим, качества ума и личности описанного типа весьма схожи с теми, которые выделяет М. Монтень, характеризуя рассудочную деятельность человека, называемого им «педантом». Этот самый педант, обладающий исключительной самоуверенностью и готовностью поучать всех и вся, тем не менее, не способен применять свои знания на практике, ни в познавательном, ни в моральном срезе жизни. И уж тем более не способен отклониться от заученной идеи и проявить самостоятельность при столкновении с новой задачей.

В свете вышесказанного любопытно следующее размышление М. Монтеня: «Мы берем на хранение чужие мысли и знания, только и всего. Нужно, однако, сделать их собственными. <...> Мы опираемся на чужие руки с такой силой, что, в конце концов, обессиливаем. Хочу ли я побороть страх смерти? Я это делаю за счет Сенеки. Стремлюсь ли утешиться сам или утешить другого? Я черпаю из Цицерона. А между тем, я мог бы обратиться за этим к себе самому, если бы меня надлежащим образом воспитали... И если можно быть учеными чужою ученостью, то мудрыми мы можем быть лишь собственной мудростью» [5, с. 138]. Ценность самостоятельного прохождения пути познания, от нахождения проблемы, постановки вопроса до отыскания ответа подчеркивается многими философами и педагогами. При этом особая важность уделяется способности задать вопрос, то есть заинтересоваться предметом и увидеть в нем проблему, тем более, когда речь идет о привычном и, казалось бы, понятном. Именно с самостоятельно заданного вопроса открывается возможность независимого мышления. Однако именно этот момент, самое начало познавательной активности субъекта, как отмечает П. Ф. Лесгафт, недооценивается, а зачастую и вовсе не принимается в расчет в непосредственной практике обучения даже теми преподавателями, которые имеют самое искреннее намерение развить в ученике способность свободного ума.

Возможность обнаруживать проблемность той или иной ситуации П. Ф. Лесгафт напрямую связывает с развитой впечатлительностью и наблюдательностью человека. Под впечатлительностью понимается способность воспринимать раздражение, действующее на какую-нибудь часть живого организма. Способность реагировать не только на сильные, резкие воздействия, но и на слабые, тонкие, сложно уловимые свидетельствует о развитой впечатлительности. Чем большее развитие получает данная способность, тем более полное, всестороннее и глубокое представление обретает человек при знакомстве с каким-либо феноменом, с чем уже связано проявление наблюдательности. П. Ф. Лесгафт многократно обращает внимание на условия формирования рассматриваемых качеств в детском возрасте: «В ребенке нельзя искусственно развить наблюдательность, можно только устранить всякие сильные влияния, которые могли бы понизить его впечатлительность... При всяком искусственном способе, применяемом для возбуждения наблюдательности ребенка, недостает первого момента, и именно, он не сам наталкивается на новые явления, а его внимание останавливают на тех явлениях, с которыми хотят его познакомить. В таком случае легко впасть в ошибку при оценке сил ребенка и его подготовки, между тем как всякое такое несоответствие приводит к тому, что ребенок недостаточно усваивает воспринимаемое» [2, с. 82]. Обыкновенно полагают, что если рассказывать ребенку об окружающих его явлениях, то тем самым у него возникнет заинтересованность в их познании. Но глубокий интерес появляется только к той части рассказа, которая находит соответствие с его собственным опытом, которая в силу разных причин делается для него жизненной и актуальной. Отсюда часто у преподавателя философии возникает недоумение: я рассказываю такие интереснейшие вещи, но ученики, аудитория на них не реагируют. Обычно думают, что надо снабдить рассказ яркими чувственными образами, вызывающими множество эмоций и ассоциаций. По мысли П. Ф. Лесгафта, в результате таких прибавочных воздействий обучающийся привыкает к искусственным возбудителям, без добавки которых он теряет способность заинтересоваться предметом. В результате наблюдательность человека только снижается, ведь она предполагает способность подметить даже самые тонкие, сложно уловимые и едва различимые нюансы рассматриваемой ситуации или обстановки. Важно, чтобы он самостоятельно, без внешнего толчка или дополнительных искусственных воздействий, смог заинтересоваться предметом, задать вопрос, касающийся прояснения его сущности. Обычно же, пишет ученый, «с самого появления на свет младенца... подвергают различным искусственным мерам, которые все понижают его впечатлительность... При нормальных условиях развития ребенка... он всегда отличается наблюдательностью... при этом ребенок всего более останавливается над теми явлениями, которые ему доступны. Он сам их подмечает, они ему не навязаны, соответствуют его силам и способностям, и поэтому он легче их усваивает» [Там же, с. 81-82]. Отсюда следует, что бессмысленно давать ответы в ситуации, когда отсутствует вопрос. Если от учащегося требовать усвоить эти чуждые для него вопросы и ответы, он их заучит и забудет после сдачи экзамена, что мы и наблюдаем в бесчисленном числе случаев.

Итак, всё сказанное, безусловно, справедливо и применительно к проблеме философского образования. Противопоставление рассудочного «школьного» и подлинного философствования, рожденного из личной потребности, из стремления найти ответ на глубоко интересующий вопрос, мы встречаем в произведении А. Шопенгауэра «Об университетской философии»: «Говоря точнее: мыслителей можно разделить на таких, которые думают для себя самих, и таких, которые думают для других: эти – правило, те – исключение. Первые поэтому – самостоятельные мыслители в двойном и эгоисты в благороднейшем смысле слова: только

от них до них мир обретает поучение. Ибо только тот свет, который человек зажег для себя самого, светит впоследствии другим... Но это и есть редкая, ни для какого умысла и доброй воли недоступная аномалия, без которой однако в философии невозможен никакой действительный прогресс» [8]. Добавим, что не только в философии, но и вообще в любой области культуры, требующей для своего развития самостоятельного творческого мышления, невозможен прогресс, если для человека её содержание является не «светом», открывающим путь его собственным исканиям, а представляет собой огромный тяжелый багаж, который за чем-то заставляют носить в памяти. Пользование его содержимым представляет весьма относительную ценность сравнительно с затратами сил и времени: порой оттуда можно извлечь удачное изречение какого-то философа древности, чтобы блеснуть эрудицией, но потом оно обратно складывается в багаж, иное использование которого для рассудочного мышления не выяснено. О творческой бесплодности последнего, бездумно и на «разные лады» оперирующего даже самыми глубокими понятиями, Шопенгауэр говорит как о постройках карточных домиков, «ничего нового и настоящего мир через это не получает».

Ценность и принципиальную необходимость личного вопрошания подчеркивает М. К. Мамардашвили, рассуждая о пороках университетской философии: «Мне кажется, в области приобщения к философскому знанию мы имеем дело с фундаментальным просчетом, касающимся природы самого дела, которому в мыслях своих хотя бы научить. <...> Природа философии такова, что невозможно (и, более того, должно быть запрещено) обязательное преподавание философии будущим химикам, физикам, инженерам в высших учебных заведениях» [3]. М. К. Мамардашвили подчеркивает, что становление философского знания есть «всегда внутренний акт», который требует ответа на назревший личный вопрос, появившийся в результате обретения определенного опыта о реальности окружающего мира и своего собственного бытия. В разговоре / с М. К. Мамардашвили его собеседник делится воспоминаниями об университетской философии, рассказывая, что преподаваемая дисциплина была для него чем-то вроде упорядоченно организованного винегрета категорий: «Собственно философии мы не видели и о философах ничего путного, кроме ярлыков, которыми их награждают и которые следовало запомнить, не слышали». На это М. К. Мамардашвили отвечает, что такая «книжная» философия ничего общего с настоящей философией не имеет. Одновременно философ с горечью констатирует, что многие начинают и заканчивают изучение того, что в наших вузах называют философией, так ни разу и не коснувшись ее, не поняв специфики ее предмета: «Логика такого антифилософского приобщения к философии очень проста – ее сводят к овладению знаниями, зафиксированными даже не в философских текстах, а в учебниках... Эти тексты содержат в себе какую-то совокупность понятий и идей, связанных по законам логики» [Там же]. Но для самого студента данные философские понятия и проблемы оказываются лишены всякого жизненного содержания, совершенно абстрактными и чуждыми ему вопросами, никак не связанными в его понимании с реальностью собственного существования. Когда преподаватель спрашивает: что есть «жизнь», «бытие», «дух», «свобода»? – студент не соотносит эти абстракции с собственным бытием, духом, свободой, ему не ведомо, что эти понятия вообще как-то могут касаться непосредственно его самого. «Следовательно – продолжает М. К. Мамардашвили, – породить такой вопрос может только собственный невыдуманный живой опыт. То есть те вопросы, которые вырастают из этого опыта и являются вопросами, на которые можно искать ответ, обращаясь к философским понятиям. До возникновения такого вопроса не имеет смысла читать философские книги. И совершенно иллюзорно то ощущение якобы понимания, которое мы можем испытывать, встречая в них такие высокие понятия, как бытие, дух и т.д. Следовательно, есть какой-то путь к философии, который пролегает через собственные наши испытания, благодаря которым мы обретаем незаменимый уникальный опыт. <...> Назовем это половиной пути...» [Там же]. Говоря по-другому, чтобы прийти к пониманию философии, необходимо, прежде всего, ощутить потребность в ней, потребность в ответах, для нахождения которых она, собственно, и возникла. Без осознания связи философских категорий с опытом мы будем иметь только рассудочно усвоенную информацию, владение которой автор называет иллюзорным ощущением понимания. «Так вот, – продолжает свою мысль М. К. Мамардашвили, – в крайней точке этого полпути мы и можем встретиться с философским постижением мира. Ибо по другой половине дуги нам идет навстречу философия уже существующих понятий. То есть, с одной стороны, философ должен как бы пройти полпути вниз, к самому опыту, в том числе и к своему личному опыту... А с другой стороны, философские понятия позволяют продолжать этот путь познания...» [Там же]. То есть философия не оставляет приобретенный опыт на уровне переживания или неосознанного интуитивного понимания. Нет, она стремится выразить увиденное, испытанное в форме мысли, довести до предельно возможного ясного осознания, она пытается объяснить человеку, что именно с ним случилось, что и почему он пережил, какие следствия, ближайшие и отдаленные, вытекают отсюда: для его собственного существования, для связанных с ним людей, для окружающей его реальности. Итак, без самостоятельного вопроса, выросшего из потребности уяснения личного опыта, напрасны старания «вбить» в головы философские истины. Как следует из размышлений М. К. Мамардашвили, задача философа, в том числе и преподавателя университета, – попытаться дать ответы на возникшие вопросы.

На основе вышесказанного можно заключить, что лучшей формой обучения, нацеленного на развитие разума, является беседа, когда воспитатель или преподаватель выступает в роли собеседника, в диалоге с которым разбираются интересующие вопросы. Аналогичные выводы мы встречаем в педагогических исследованиях П. Ф. Лесгафта, где ставится проблема условий формирования высокого уровня разумной деятельности: «Ребенок достигает этого уровня развития в том случае, когда около него есть близкое лицо, к которому он постоянно может обращаться, которое выясняет первые появившиеся у него вопросы, разрешает

его сомнения и вместе с ним обсуждает и выясняет непонятные для него явления» [2, с. 81]. При этом воспитатель должен опираться на уровень знаний своего ученика, имеющийся у него опыт и степень развития интеллекта, подбирая адекватный по сложности и содержанию материал для рассмотрения. Только в таком случае открывается возможность активного участия обучающегося в диалоге, в обсуждении различных сторон предмета, что, в свою очередь, позволяет избежать рассудочного усвоения информации. Ученик здесь выступает не как пассивное звено образовательного процесса, которому нечто навязывается в виде готовых истин, не допускающих сомнения и требующих только безоговорочного принятия. Обсуждение, имеющее связь с личным опытом, открывает пространство для размышления: для оценки своих успехов и неудач, для выяснения понятных моментов и возникших трудностей. Вполне естественно, что в раннем возрасте такое пространство будет довольно узким и ограниченным, но уже в пределах этих границ появляются основания для возможности сомнения, критики и отстаивания собственной точки зрения. В свете сказанного делается понятной рекомендация М. К. Мамардашвили: «Люди, желающие приобщиться к философии, должны ходить не на курс лекций по философии, а просто к философу. <...> Этому нельзя научиться у лектора, просто выполняющего функцию преподавателя, скажем, диамата. Общение возможно лишь тогда, когда слушаешь конкретного человека. Например, у Иванова есть какой-то свой способ выражения себя и в этом смысле – своя философия, т.е. есть уже некий личный опыт, личный, пройденный человеком путь испытания, которое он пережил, узнал и идентифицировал в философских понятиях...» [3]. Знакомясь с опытом другого человека, сравнивая его с собственным, соизмеряя полученные в результате выводы и оценки, человек постепенно приучается анализировать наличный материал, обобщать полученные сведения и в конечном итоге подниматься от частных эмпирических данных до уровня теоретических обобщений. Таким образом формируется способность рационального мышления и практика самостоятельного поиска истины.

Как известно, еще со времен античности беседа утверждалась как форма, наиболее соответствующая целям образования, воспитания и приобщения к философскому познанию. Хотя подобная практика существовала во множестве античных школ, наиболее детальную методологическую разработку она получила в учении Сократа. Сократический метод предполагает не пассивное слушание, он требует от участников активного включения в дискуссию и самостоятельности суждений. При этом активность и самостоятельность порождаются ключевыми элементами рассматриваемого метода. Одним из них является «майевтика», в переводе с древнегреческого данное слово означает повивальное искусство. Сократ рассматривал свою роль в процессе беседы как помощь в рождении истины в сознании другого человека. Философ задавал наводящие вопросы и таким образом подводил своего собеседника к некоторому выводу, который тот самостоятельно высказывал и, следовательно, сам признавал в качестве правильного. Майевтика, представляющая собой сложный процесс вспоможения в рождении истины, в свою очередь включает в себя несколько элементов. Вслед за Аристотелем назовем эти элементы методами индукции и определения, открытие которых Стагирит собственно и приписывает Сократу. В процессе беседы Сократ апеллирует к отдельным явлениям и ситуациям, знакомым человеку по его собственному опыту; затем, на основании всестороннего анализа этих явлений, философ подводит собеседника к формулированию более общих положений, чтобы в конечном итоге прийти к определению идеи, выражающей сущность искомого явления.

Обратим внимание на характер общения Сократа: он не убеждал, не проповедовал истину, «он никогда не брался быть учителем добродетели» [1], он только беседовал со слушателем, приводя разумные аргументы в пользу того или иного положения или образа действий. В результате, собеседник не воспринимает полученную в ходе дискуссии идею как внешне навязанную истину, ведь он сам пришел к ней, отвечая на задаваемые вопросы и проясняя по ходу обсуждения возникающие у него сомнения. По свидетельству Ксенофонта, «Сократ прямо и ясно высказывал свои мнения перед собеседниками... По тем предметам, которые следует знать человеку благородному, он с величайшей готовностью учил собеседников тому, что сам знал; если его знания в чем-нибудь были недостаточны, он вел их к людям сведущим» [Там же].

Другим моментом сократического метода является знаменитая ирония. Обычно ее рассматривают в качестве исходной методологической составляющей. Но мы неслучайно сначала остановились на майевтике как на том элементе, который содействует формированию разума и нахождению верного истинного ответа на возникший вопрос. Данный метод использовался Сократом в беседах со своими учениками, желающими приобщиться к мудрости. Но далеко не всегда собеседники Сократа были нацелены на разыскание истины. Вспомним, что главными оппонентами Сократа в философских дискуссиях были софисты, мнящие себя мудрецами. Одно дело, когда у человека есть вопрос, который он хочет прояснить, и совсем другое – когда имеет место непомерная самоуверенность в непогрешимости своей мудрости, возникающая у человека с рассудочным мышлением, самоуверенность, не допускающая сомнений и критики в свой адрес (на характеристике данного типа мы останавливались выше). В данном случае Сократ и использовал свою иронию, представляющую собой ряд последовательно задаваемых вопросов, целью которых на этот раз было привести собеседника в противоречие с самим собой и таким образом показать подлинную цену его мудрости. Данное противоречие возникало из-за отрывочного характера рассудочных знаний, не достигающих до уровня отвлеченного мышления. Эти знания носили конкретно-опытный характер, поэтому начинали противоречить друг другу, когда задавались различные условия рассмотрения предмета. Сократовская ирония как часть метода также подводила собеседника (а скорее оппонента) к определенному результату. Только к иному, чем майевтика. Если при использовании майевтики Сократ направлял собеседника к самостоятельному формулированию истинного ответа, то в случае иронии Сократ подводил человека к тому, чтобы он впервые задал

вопрос, то есть обнаружил проблему там, где раньше ему представлялось полное понимание и очевидность ответа. Причем самый вопрос не навязывался Сократом собеседнику и не становился в результате чем-то внешним и формальным, но рождался им самостоятельно. Философом навязывались только те вопросы, которые вели оппонента к противоречию к самим собой и обнаружению своего незнания. Но этот последний пункт, столкновение с собственной ограниченностью и незнанием, является совершенно самостоятельным внутренним актом, выражающимся в виде вопроса. Неслучайно в конце платоновских диалогов уже сам софист вопрошает Сократа о сути рассматриваемого предмета. В итоге сократовская ирония подводила собеседника к самому началу познавательного пути – самостоятельно сформулированному вопросу. Причем Сократ делал это таким образом, что последний становился живейшим интересом собеседника, его внутренней потребностью. Ведь Сократ задевал софиста за живое, демонстрируя прилюдно его неосведомленность в той проблеме, в которой он считался специалистом. Говоря иначе, результатом иронии является не только обнаружение собственного незнания, но и внутренняя личная потребность в поиске ответа, а стало быть, и в развитии разума как единственном верном пути к истине. Очевидно, что в случае софистов только после метода иронии можно было использовать майевтику. Сначала нужно усомниться в том, что казалось бесспорным, потом поставить вопрос и уже отсюда двигаться к последующему поиску ответа.

Заметим, что в целом ряде ключевых пунктов сократический метод соответствует условиям, которые утверждаются философами и педагогами как необходимые для успешного образования и развития разума: отсутствует внешнее навязывание знаний, образование проходит в форме беседы, в процессе которой учитывается опыт собеседника и проясняются возникающие у него вопросы. Данный метод предполагает либо помощь в поиске истины, направляет к самостоятельному ответу, либо ведет к обнаружению проблемы и самостоятельной формулировке вопроса. А именно с самостоятельно заданного вопроса, о чем говорилось выше, открывается возможность глубокого личного интереса в деле познания истины. Безусловно, проблема видоизменения и преобразования традиционных университетских форм преподавания является одной из актуальных в деле философского образования. Поиск путей решения данной проблемы относится к числу тех вопросов, которым еще только надлежит обрести свое понимание и практическое воплощение. Воплощение, которое позволит преобразовать рассудочную «любовь к знанию» в порожденную разумом «любовь к мудрости».

Список источников

1. **Ксенофонт.** Воспоминания о Сократе [Электронный ресурс]. URL: <http://ancientrome.ru/antlitr/ksenoph/index.htm> (дата обращения: 05.11.2017).
2. **Лесгафт П. Ф.** Семейное воспитание ребенка и его значение // Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5-ти т. М.: Физкультура и спорт, 1956. Т. 3. С. 32-426.
3. **Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001103/st003.shtml> (дата обращения: 05.11.2017).
4. **Мамардашвили М. К.** Философия – это сознание вслух [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001103/st006.shtml> (дата обращения: 05.11.2017).
5. **Монтень М.** Опыты. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2009. 1149 с.
6. **Ницше Ф.** Человеческое, слишком человеческое [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/NICSH/chelowecheskoe.txt> (дата обращения: 04.11.2017).
7. **Сенека Л. А.** Письмо II [Электронный ресурс] // Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. URL: <http://psylib.org.ua/books/senek03/txt002.htm> (дата обращения: 05.11.2017).
8. **Шопенгауэр А.** Об университетской философии [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/FILOSOF/SHOPENGAUER/s_o_filosofii.txt (дата обращения: 05.11.2017).

ON THE PROBLEM OF PHILOSOPHICAL EDUCATION: FROM “LOVE TO KNOWLEDGE” TO “LOVE TO WISDOM”

Vyatkina Alla Gennad'evna, Ph. D. in Philosophy
Voronezh State University
alla.vyatkina@mail.ru

The article examines certain problems of philosophical education determined by the specificity of the subject itself. The author identifies two ways of acquiring the material: rational and sensible understanding. In the context of justifying the possibility to develop creative thinking the paper analyzes cognitive abilities (susceptibility, observation, mind, autonomous identification and formulation of the problem). The researcher substantiates the necessity to use the Socratic method, interview method and discussion method.

Key words and phrases: philosophical education; rational understanding; rational cognition; ethical education; creative thinking; methods of teaching; interview; Socratic method.