

## КУЛЬТУРА ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЕ

Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

*В статье рассмотрена специфика философствования как единство теоретической рефлексии и наивных форм познавательной деятельности, отражающих жизненный мир субъекта образования.*

### Вступление

Часто, определяя цель обучения, употребляют слово «формировать». Это стало привычным учебно-методическим штампом. Формировать – значит придавать чему-нибудь устойчивость, законченность, определенный тип. Можно ли уповать на то, что с помощью философских дисциплин возможно формирование современного мировоззрения студента, как это заявлено в общих положениях учебных программ? Поддается ли мировоззрение такому воздействию? Становится ли система взглядов – системой убеждений и принципов, духовных и ценностных ориентиров в процессе обучения и освоения философии? Можно ли измерить роль философии в образовании, есть ли критерии? Ответы на эти вопросы могут быть разные, но способ их получения – схожий. Это конструирование проблемы и ее осмысление, то есть философствование. Цель данной статьи – обозначить актуальность единства академических форм теоретической рефлексии и наивного философствования в аспекте образования.

### Основная часть

Культура философствования является важнейшей предпосылкой осознанного мировоззренческого выбора, компонентой успешного освоения философских смыслов, становления философской личности. Философствование – естественная форма выражения мировоззренческой позиции в совокупности духовных сил и экзистенциальной наполненности. Оно предполагает развитую рефлексивность самосознания, информативную и когнитивную компоненту интеллектуального акта.

Но следует подчеркнуть такие специфические черты философствования, как свобода самовыражения, естественность, открытость, наивность (известная как детская непосредственность). Преобладание в учебной программе сложного, категориально нагруженного материала создает трудности в его усвоении, а уже освоенное теоретически, формализованное знание вытесняет неповторимую установку познания как «схватывания» смыслов, непредсказуемости открытия мира.

Давление академической системы образования на естественный ресурс наивного познания сказывается как диктат теоретических методов, логических процедур получения знания, которые характеризуются фундаментальностью, самоценностью и отрицанием «душевных», спонтанных, непосредственных, интуитивно-созерцательных способов познания.

С другой стороны, в обыденном сознании присутствует стереотип пустого, оторванного от жизни «философствования», которое вызывает протест и насмешку у тех, кто привык к конкретности и определенности, согласованности между словом и делом.

Философская культура включает в себя не толь-

ко эталонные формы теоретической рефлексии, но и наивные, эмоционально-волевые (удивление, переживание, недоумение), отражающие жизненный мир философствующего субъекта.

Сохранить эти важные компоненты, а иногда выявить их можно с помощью интерактивных, игровых методов обучения, провокации и живого общения, когда возникают ситуации личностно-экзистенциальной «сопричастности» проблеме. «Философский возраст» человека не привязан к онтогенезу. Наивное философствование характерно и для ребенка, и для взрослого. Живое вопрошание, артикуляция мысли, мысли вслух способствуют становлению философской личности, накоплению особого опыта, который невозможно «перенять» у других в готовом виде, выработать как «умения и навыки». Обучаясь, человек внутренне изменяется, развивается, обретает духовный потенциал для следующих шагов в познании мира смыслов, не лежащих на поверхности.

Позитивная коммуникативная обстановка беседы, диалога, которую необходимо создать и поддерживать учителю, способствует желанию обратиться к проблемам и экзистенциально близким, и тонченно абстрактным, но в форме, понятной и удобной для занятий философией.

Истоки привычки к философствованию в наивной форме обнаруживаются в раннем детстве, когда ребенок открывает внешний мир через языковую реальность, осваивает его через значение слова, формируется как языковая личность. Это фундамент для рефлексии внутреннего мира, экзистенциальных открытий (часто кризисных) подросткового периода, без которых невозможно движение к «взрослому» сознанию и самосознанию. Невидимую связь между детским и зрелым философским возрастом тонко уловил В. Набоков:

«...но с далеким найдя соответствие,  
очутиться в начале пути,  
наклониться – и в собственном детстве  
кончик спутанной нити найти.  
И распутать себя осторожно,  
как подарок, как чудо, и стать  
сережиной многодорожного  
громогласного мира опять» [4, с. 278].

Этот известнейший фрагмент «Парижской поэмы» цитирует И. В. Голубович в эссе «Детская комната», в некоторой степени созвучного теме данной статьи: «Как оказывается, – пишет Голубович, – именно то, что мы в детстве создаем в своих фантазиях, мечтах и грезах, делает нас теми, кто мы есть. Человек – автор своего романа с жизнью, и при взгляде из Детской Комнаты совсем не зазорно то, что он выдумывает, занимается мифотворчеством, создает легенды. ... Однажды мы чувствуем,

что нам в ней тесно и пора отправляться в Большой мир взрослых, осваивать его и, если получится, – покорять. Но проходит время и оказывается, что в Детской Комнате по-прежнему обитает Неизведанное. И что в сравнении с ним взрослый мир! Когда-то он казался огромным, а сейчас сузился до границ повседневности. А Детская Комната вдруг снова предстает бесконечной Terra incognita» [2].

Если к занятию философией (будь то лекция или семинар) применить метафору художественного произведения, то мы обнаружим и композицию, и фабулу, и тематические сюжетные линии, и то, что принято называть поэтикой. Философская поэтика складывается из взаимодействия способов и средств философствования при создании образа мира, за которым угадывается смысл, близкий и интересный (важный!) для того, кто к нему обращается, вопрошает.

Возможности его обнаружения обогащаются за счет единства и непрерывности накопления жизненных впечатлений от детских наивных до взрослых. Которые артикулируются, отражая становление личности философской, связанной с личностью словесной или языковой духовным онтогенезом.

Под «языковой личностью» понимается человек, наделенный языковой способностью, способностью к речевой деятельности. Под «языковой личностью» понимается также личность коммуникативная как совокупность особенностей вербального поведения человека, личность словарная, этносемантическая как базовый этнокультурный прототип носителя определенного языка, мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, коммуникативных стереотипов, отраженных в словаре.

Обширный лингводидактический опыт описания и преподавания языка и языков позволяет говорить о трех способах представления языковой личности. Один из них исходит из трехуровневой организации (состоящей из вербально-семантического, или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного, и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей; третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве а) данных об уровне структуры языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степеней овладения языком [3, с.51].

Трехуровневая модель языковой личности (Ю. Н. Караулов), поддерживается, как отмечает автор книги «Русский язык и языковая личность», довольно широко распространенными идеями о трехуровневости процессов восприятия и понимания, которые оказываются тем самым конгруэнтными самоустройству языковой личности.

Так, соответственно мотивационному, тезаурусному и вербально-семантическому уровням языковой личности в схеме смыслового восприятия выделяют побуждающий (объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) инфор-

мацию и мотивационную сферу); формирующий (содержит четыре взаимосвязанные и взаимосвязанные фазы:

- 1) фазу смыслового прогнозирования;
- 2) фазу вербального сличения;
- 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями;
- 4) фазу смысло-формулирования.

В структуре процесса понимания различают также а) понимание замысла автора (отправителя) текста (это высший, второй уровень, соответствующий в языковой личности мотивационному уровню);

б) понимание концепции текста (следующий по нисходящей, первый уровень в структуре языковой личности, названный тезаурусным);

в) понимание смысла слов и их соединений на низшем – вербально-семантическом уровне [3, с. 51].

В трактовке Ю.Н. Караулова структура языковой личности означенной модели на каждом из трех уровней складывается изоморфно из специфических типовых элементов –

- а) единиц соответствующего уровня,
- б) отношений между ними и
- в) стереотипных их объединений, особых, собственных каждому уровню комплексов. Так, на нулевом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей.

На лингвокогнитивном (тезаурусном) уровне в качестве единиц рекомендуется рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами – подчинительно-координативного плана – тоже принципиально меняются и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус.

В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, «присваивает», как подчеркивает Ю. Н. Караулов, именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражают тем самым «вечные», неизблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту. Здесь, вероятно, и следует искать предпосылки и начала философствования. Здесь зарождается креативный мыслительный импульс, проявляющийся в желании сопоставлять, делать выводы, утверждать, «философствовать» вообще, т. е. в наивной форме, близкой, но не тождественной обыденной.

«Языковая личность, – по мысли ученого, – на-

чинается не с нулевого, а с первого, лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня, потому что, только начиная с этого уровня, оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение – пусть и в нешироких пределах – одного понятия другому, допустимо придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей, в личностном тезаурусе не той идее, которая статистически наиболее часто претендует на данное место в стандартно-усредненном тезаурусе соответствующего социально-речевого коллектива, тезаурусе социально детерминированном, определяемом в целом господствующей в обществе идеологией.

Нулевой же уровень – слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) – принимается каждой языковой личностью как данность, и любые индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность.

Индивидуальность, субъективность может проявить себя в способах иерархизации понятий, и то лишь частично, в способах их перестановок и противопоставлений при формулировке проблем, в способах их соединений при построении выводов, т.е. на субъектно-тезаурусном уровне» [3, с. 53].

Предполагается, что высший, мотивационный уровень устройства языковой личности более подвержен индивидуализации и состоит из тех же трех типов элементов – единиц, отношений и стереотипов. Единицами здесь не могут выступать семантические, языково-ориентированные элементы – слова, не могут ими быть и гностически-ориентированные строевые элементы тезауруса – концепты, понятия, дескрипторы. Ориентация единиц мотивационного уровня должна быть прагматической и потому здесь следует говорить о (экстралингвистических) потребностях личности.

Такое жесткое ограничение мотивационного (коммуникативно-деятельностного) конъюнктурного уровня снимается для личности философской. Субъективно-тезаурусный уровень характеризуется защитной и адаптивной функциями по отношению к различным формам социальной принудительности и обезличивания, нацеливает на поиск собственного мнения, пути, смысла, воздействует на мотивационный процесс. Наивная интериоризация смыслов, обретенных в детском возрасте, оказывает значительное влияние на формирование взрослого человека и не может быть механически исключена из его интеллектуальной биографии. Дисциплины и организованности в философствовании возможно достичь во взрослом состоянии, однако свежесть и непосредственность, естественную исследовательскую изобретательность, новаторство в самом фокусе зрения на предмет, характерные для ребенка, обнаружит (и сохранит как элемент философской культуры) в себе далеко не каждый взрослый. Стереотипы наукообразного философствования зачастую вытесняют то, без чего философия не возникла бы как особенный способ рефлексии, включающий удивление и способность заглянуть за горизонт доз-

воленного и уже обозначенного кем-то смысла.

Часто обсуждение проблемы настойчиво направляется взрослым умом преподавателя по проверенному маршруту, исхоженной тропе. Если следовать установке, что проблема не имеет окончательного решения, то учащийся приобретет бесценный опыт живого интеллектуального поиска, стимул для равноправного диалога на философские темы. Раскрепощенный участник диалога полноценнее использует свои духовные, эмоциональные, интеллектуальные ресурсы, его не стесняют коммуникативные стереотипы, присущие взрослым. Взрослые, опытные оппоненты привыкли опираться на готовые или проверенные временем модели ведения дискуссии ценой отказа от ее важнейших характеристик: ситуаций замешательства при столкновении с противоречием, свежести восприятия темы, языковой свободы в выборе средств аргументации. Как ни странно, в этом смысле представители академической философской традиции точно так же ценят, используют и отстаивают определенные коммуникативные клише, стереотипы, как и носители обыденного сознания, когда играют на своем поле.

Философствование – жанр разговорный, и как в живом разговоре здесь присутствуют неожиданные повороты, подводные камни в виде спада интереса к теме, эмоционального выгорания или, например, наступательной экспрессии, «онемения» и др. Учитель – тот, кто чувствует и направляет эмоциональную партитуру занятия, не «давит» авторитетом. При этом давление может принимать разнообразные формы – от «авторитета учености», до «авторитета должности». Учитель здесь скорее чуткий наставник, который идет рядом, встречает трудности, помогает их преодолевать и не боится показаться неосведомленным. Ведь это честный поход за истиной, и здесь бывает всякое. Как в любом походе – кто-то устает, кто-то сбивается с маршрута, кто-то оказывается слабым, и его поддерживают и предлагают помощь. Но в этом движении в пространстве философии, организации себя через философствование, вызревает духовный опыт субъекта, который является опорой и защитой от псевдонауки, лженауки, обыденного догматизма.

Это очень личностный опыт, который привносит в любую деятельность момент осознанности как привычки к философской рефлексии, возможности артикуляции проблемы и позиции, т.е. зрелого, целостного, смыслодержательного отношения к миру. «Личностность» опыта проявляется в его оригинальности, неповторимости, так у каждого он свой, разный, его нельзя передать по наследству или из рук в руки. Кроме того, когнитивный опыт собственных экзистенциальных открытий оставляет позитивный след в памяти, вырабатывает привычку мыслить, формирует умение мыслить «вживую».

Не всегда мысль способна воплотиться в языковой структуре. Иногда человек переживает такие эмоционально-когнитивные состояния, которые оставляют лишь отблеск, тонкий след, намек, смутный образ мысли, за которым трудно угнаться, извлечь, расшифровать, проявить. Особенно это ощутимо в моменты глубокой внутренней рефлексии.

сии, на границе порождения речи. Читаем у И. Бунина: «В те дни я часто как бы останавливался и с резким удивлением молодости спрашивал себя: все-таки, что же такое моя жизнь в этом непонятном, вечном и огромном мире, окружающем меня, в беспредельности прошлого и будущего и вместе с тем в каком-то Батурине, в ограниченности лично мне данного пространства и времени? И видел, что жизнь (моя и всякая) есть смена дней и ночей, дел и отдыха, встреч и бесед, удовольствий и неприятностей, иногда называемых событиями; есть беспорядочное накопление впечатлений, картин и образов, из которых лишь самая ничтожная часть (да и то неизвестно зачем и как) удерживается в нас; есть непрерывное, ни на единый миг нас не оставляющее течение несвязных чувств и мыслей, беспорядочных воспоминаний о прошлом и смутных гаданий о будущем; а еще – нечто такое, в чем как будто и заключается некая суть ее, некий смысл и цель, что-то главное, чего уж никак нельзя уловить и выразить, и – связанное с ним вечное ожидание: ожидание не только счастья, какой-то особенной

полноты его, но еще и чего-то такого, в чем (когда настанет оно) эта суть, этот смысл вдруг наконец обнаружится. «Вы, как говорится в оракулах, слишком вдалеке простираетесь...» И впрямь: втайне я весь простирался в нее. Зачем? Может быть, именно за этим смыслом?» [ 1, с. 36].

### **Заключение**

Возможность «простирается вдалеке» за смыслом в единстве наивного познавательного импульса и традиций школьной философии – представлена в данной статье как тематизация проблемы философского образования и культуры философствования.

### **Список литературы**

1. Бунин И. Жизнь Арсеньева / Иван Бунин. – М. : Согласие, 2000. – 404 с.
2. Голубович И.В. ДНК: Информационно-аналитическое издание [Электронный ресурс] / Инна Владимировна Голубович. – Режим доступа: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59428>
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
4. Набоков В. В. Стихотворения и поэмы / В. В. Набоков. – М.: Современник, 1991. – 318 с.

И.Г. Мисик

КУЛЬТУРА ФІЛОСОФСТВУВАННЯ ТА НАВЧАННЯ

У статті розглянута специфіка філософствування як єдність теоретичної рефлексії і наївних форм пізнавальної діяльності, що відображають життєвий світ суб'єкта освіти.

I. Mysyk

THE CULTURE OF PHILOSOPHISING AND TEACHING

In the article is examined the specific character of philosophizing as unity of theoretical reflection and naive forms of cognitive activity, which reflect the vital ambiance of the subject of formation (education).