

АННА ВЛАДИСЛАВОВНА ЕЛАШКИНА



Руководитель теоретического отдела компании «НюоЛаб»
www.noolab.ru

В 1997 г. закончила физический факультет НГУ, в 2006 г. – магистратуру философского факультета НГУ, аспирант Института философии и права СО РАН. Участник нескольких мероприятий ММК.

Некоторое время посвятила бизнесу, затем участвовала в разработках программ искусственного интеллекта. Ведет занятия по логике и истории философии в гимназиях г. Новосибирска, член попечительского совета федеральной экспериментальной площадки «Умка» (<http://www.um-ka.com>), участник проекта дополнительного образования «Пифагор», участник направления игровой деятельности педагогике «Вертикаль». По искусственному интеллекту и проблематике информационных технологий ведет колонку на ИТ-блоге (<http://itblogs.ru/blogs/ai/default.aspx>).

Замужем, воспитывает двух детей. Лучшим отдыхом считает походы в горы.

E-mail: elashkina@noolab.ru

МЫШЛЕНИЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1. Нравственное и предметное образование в школе

В последние годы в школьном образовании вновь, помимо предметного образования, ставится вопрос о воспитании. Теперь, вместо пионервожатых и сбора металлолома, говорят о работе тьютора, о социально-значимых детских проектах, о личной траектории развития. Открываются школы под патронажем Церкви, и делаются попытки вернуть *традиционные* формы образования. Адепты разных духовных практик предлагают свои услуги в школах или в многочисленных формах дополнительного образования: кружках, тренингах, развивающих лагерях и пр. В целом речь идет о воспитании Личности, ответственной, способной к деятельности в современной ситуации неопределенности, говорится о нравственности, духовности. Видимо, возвращение к воспитательной функции школы – это попытка ответить на вызовы современности.

Для педагогов эта ситуация оборачивается рядом новых задач, требующих своего разрешения. Попробуем сформулировать некоторые из них.

1) *Задача выбора практик.* Методики преподавания базовых школьных предметов и воспитательные практики довольно разнообразны. Педагог поставлен в ситуацию выбора. На каких основаниях выбирать? Искать нечто одно наиболее общее или обратить внимание на особенные разработки? Опереться на привычное, понятное или искать новое? Выполнять то, что спущено сверху или проявлять инициативу? Можно ли сделать некую непротиворечивую конфигурацию из предлагаемых образовательных алгоритмов? По каким критериям оценивать успешность?

К сожалению, очень часто нравственное воспитание в школе выглядит как призыв следовать добру. Декларации не вызывают *доверия* у подростков. Иногда делается ставка на социальные проекты, которые через живую деятельность должны помочь в этой ситуации, например, дети берут шефство над стариками, над детскими домами.

Позиция взрослого и включение детей в проекты очень важны. Однако, на наш взгляд, иногда в этих проектах не хватает уместности, которая обеспечивается четкой формулировкой *педагогической задачи* на основе диагностики, адекватности средств решения. Не хватает четкого понимания, какая именно *сдвигка*, между какими состояниями будет осуществлена. В методичках, касающихся, например, организации детских проектов, есть свой проработанный язык для описания алгоритмов работы. При этом, по нашему опыту, для обсуждения *педагогических задач* и *сдвижек* у педагогов не хватает языка, набора прецедентов, теоретических обоснований.

Заметим, что разговоры о нравственности ведутся из представлений о том, что в мире существует добро и зло, и добро *выше* зла. Это парадигма *вертикальной* устроенности мира и человека, вертикальной ориентированности этики, позволяющей различить добро, стоящее над злом. Почему разговор о нравственности, о добре вызывает у подростков отторжение как навязывание ничем неподкрепленных догм, противоречащих их опыту?¹ По той ли причине, что современные подростки патологически испорчены, как часто говорят учителя? Или же здесь имеет место недостаточно точная настройка педагогической практики, не соблюдены условия, при которых вообще возможен разговор с подростком о духовности, о вопросах добра и зла.

2) *Конкуренция воспитательного процесса и предметного образования.* Какое отношение воспитательный процесс имеет к содержанию предметов? Время и ребенка, и учителей ограничено. Приходится выбирать: освоить новый материал по математике или сделать социальный проект. Хорошо было бы, если бы «предметное» и «нравственное» оказывались вместе, в одном педагогическом действии. Но, к сожалению, чаще всего они либо разнесены, либо сшиты очень абстрактно, формально, на уровне взываний педагога-предметника совести заядлых лентяев. В работе с социальным педагогом вопросы из самих предметов не обсуждаются.

Если принять сказанное выше, то хотелось бы получить на вооружение такую педагогическую практику, которая:

- не входит в противоречие с имеющимися практиками, или даже дает возможность их конфигурирования;
- обеспечивает одновременное решение и предметных, и воспитательных задач;
- включает в себя диагностику ребенка, возможность индивидуального подхода;
- обеспечивает уместность педагогических задач, которые ставит педагог;
- содержит понятный для педагогов набор средств;
- создает условия для обсуждения с подростками духовных вопросов и представления о вертикальной ориентированности мира, о ценностях².

Вряд ли стоит данную статью превращать в очередную методичку для классного руководителя, скорее есть смысл обсудить принципы, на которых можно строить педагогическую практику в указанной выше сложной ситуации.

¹ Мы говорим об обычных подростках. Конечно, дети воцерковленные или принадлежащие с раннего детства к какой-то традиции, разговоры в парадигме вертикальной ориентации мира и человека будут воспринимать из уже привитого им взгляда. Хотя для разных картин мира на месте Добра может оказаться разное: Бог, общественное благо, научный прогресс и т.п. Бывают и от природы хорошие положительные дети – *талантливые* в особой специфической деятельности различения добра и зла. Но даже среди этих детей многие в подростковом возрасте оказываются в ситуации искушения и переосмысления. И. Ильин говорил о том, что веру (онтологию, картину мира) однажды приходится выбирать самостоятельно [1].

² О важности работы с вертикальной ориентированностью ребенка в вертикально организованном мире, в том числе, и психотерапевтической значимости такой работы, мы попробуем сказать ниже.

Дабы не создавать искусственной интриги и не делать вид, что наш текст способен организовать проблемное мышление читателя, сразу скажем готовый ответ, к которому мы пришли за несколько лет теоретических исследований, работы в разных школах и образовательных проектах. Ответ на первый взгляд совершенно банален: на сегодня *всем указанным вопросам удовлетворяет работа по постановке мышления у детей*. Это не значит, что заниматься надо только мышлением. Говорится лишь о том, что антропологические возможности, которые открываются при тщательной работе с мышлением детей, на сегодня не исчерпаны и имеют ряд преимуществ по указанным критериям.

Ставить мышление можно как в предметной, так и вообще в любой другой работе с детьми. Мышление, будучи моментом целостной природы человека, имеет непосредственное отношение к воле и к духовной составляющей этой природы³.

Однако, разве сегодня не ведется работа с мышлением? Вроде бы дети только то и делают, что думают на уроках. Во всяком случае, должны это делать. Банальность нашего ответа кажущаяся из-за очень абстрактного понимания того, что есть мышление и каковы средства работы с ним. Неясное представление о мышлении часто путает его с психологией либо приводит к тому, что *часть* целостного мышления (например, память или способность к ассоциациям, или умение делать индуктивные умозаключения, или умение все критиковать) принимают за мышление *в целом*. Наше утверждение состоит в том, что строгое, хорошо организованное мышление подростка – необходимое условие для разговора с ним о духовности⁴. При этом работа с мышлением невозможна, пока у учителя нет четкой *модели мышления*, которая:

- показывала бы структуру мышления, процессы, обеспечивающие его развитие;
- поясняла бы место мышления вообще в целостной природе человека, связь мышления, например, с волей;
- была бы адекватна реальным педагогическим задачам и даже помогала бы эти задачи лучше видеть;
- содержала бы средства решения этих задач.

У любого хорошего педагога некая модель мышления и вообще представления о природе человека есть, но часто в непроявленном, непроговоренном состоянии. Обычно из-за нечеткого проговаривания базовой модели, принципов работы успешного педагога, возникают затруднения в *передаче педагогического мастерства*. Передаются *алгоритмы* как описание в методичке, как практическое упражнение, которое проводит мастер. Но часты случаи, когда без модельного видения неясно, почему в, казалось бы, одной и той же ситуации мастер совершает противоположные действия. Например, в одном классе при решении одной задачи в одно и то же время кому-то предлагают обратиться к формуле в учебнике, а кому-то прямо противоположное – закрыть учебник и рассуждать. И дело вовсе не в психологических особенностях детей, а в том, что они находились на разных ступеньках организации

³ Мы отдаем себе отчет в том, что есть учения, вообще отрицающие какую-то особую природу человека, либо наличие в этой природе мышления, либо связи воли и мышления, либо предлагающие работать с мышлением как с черным ящиком и т.п. Предлагаем читателю самому решать вопрос о выборе своего собственного взгляда на человека. В данной статье мы попробуем кратко пояснить, почему нас не устраивают такого рода теории. Можно сказать, что в целом мы считаем их не конструктивными и не практичными.

⁴ Конечно, сам акт милосердия не нуждается в рациональных объяснениях. В рациональной отработке нуждаются те мыслительные искушения, которые уводят современных детей от нравственности, о чем мы еще будем говорить.

мышления, видимых только из модели. Мастер увидел разные педагогические задачи. Но именно это видение труднее всего передать. В отсутствие же модели любой самый хороший алгоритм, любая методология может оказаться, как минимум, бесполезной, а часто и вредной. Как подобрать хорошую модель?

2. Диагностика: картинки с урока

Рефлексируя собственную практику в обычных школах, школах развивающегося образования (РО) [2], мероприятиях игровой деятельности педагогике [3], в нескольких индивидуальных и групповых тьюторских проектах, проектах дополнительного образования, занятиях церковно-приходской школы, попробуем указать на возможные общие проблемные места у современных детей.

Обозначим только три момента целостной картины, которая наблюдается в средней и старшей школе (про начальную школу разговор слишком важен и интересен, чтобы сейчас его выносить в текст: это требует отдельного рассмотрения). Все три момента взаимно связаны и, на наш взгляд, только усиливают друг друга, загоняя и педагога и ребенка в порочный круг.

1) «Интеллектуальные искушения»

Сведения о разных картинах мира легко доступны современным подросткам в занимательной форме: от расхожих фраз до литературы и фильмов, где за основу сюжета взяты коллизии из истории мышления и религий. В одном ряду оказывается все подряд: от инопланетян до св. Серафима. Обычно этот набор дан в виде *метафизических положений*, со скрытыми от детей логическими ходами, в том числе, со скрытыми манипуляциями, подменами, ловушками. Картины мира предлагаются без обсуждения оснований, без предельных вопросов, вообще без техник осмысления, без отсылок к первоисточникам или хотя бы к учебникам. Например, такие устойчивые мыслительные «аттракторы», якобы все объясняющие: «все в мире относительно» (релятивизм); «свободы нет, просто мы не знаем всех причин» (детерминизм), «что естественно, то не безобразно» и т.п. В истории философии (даже в античной) есть отработанные выходы из этих ловушек, но детям они не доступны, во-первых, из-за их тотальной неосведомленности о культурных образцах мысли, во-вторых, – самим им найти выход не по силам, в-третьих – выход из этих рассудочных позиций не может быть взят только описательно, он предполагает практику строгого мышления.



Картины мира предлагаются без обсуждения оснований, без предельных вопросов, вообще без техник осмысления, без отсылок к первоисточникам или хотя бы к учебникам. Например, такие устойчивые мыслительные «аттракторы», якобы все объясняющие: «все в мире относительно» (релятивизм); «свободы нет, просто мы не знаем всех причин» (детерминизм), «что естественно, то не безобразно» и т.п. В истории философии (даже в античной) есть отработанные выходы из этих ловушек, но детям они не доступны, во-первых, из-за их тотальной неосведомленности о культурных образцах мысли, во-вторых, – самим им найти выход не по силам, в-третьих – выход из этих рассудочных позиций не может быть взят только описательно, он предполагает практику строгого мышления.

2) Провалы в рассуждении

Часто ребенок не только в самостоятельном рассуждении, но даже и в ответах, выученных по учебнику, демонстрирует логическую несостоятельность. Проявляется она в неумении строить простейшие логические связи по категориям части/целого, общего/частного, причины/следствия, рода/вида и т.д. Проблемой оказываются даже простые соотношения понятий – включения, пересечение, совместность. Дети не в состоянии кругами изобразить отношение понятий «серая кошка» и «пушистая кошка» и тем более, оказываются беспомощны в работе с предметными понятиями (истории, обществознания и т.п.) уровня средней и старшей школы. На это жалуются историки, математики, биологи.

Предметы средней и старшей школы выстроены на предположении, что простейшие рассудочные операции логики уже освоены детьми. Учитель ожидает, что подросток, опираясь на простейшую логику, будет строить более сложные системные связи в объектах. Видимо, так и было примерно до конца существования СССР [4]. Родовидовые отношения, причинно-следственные связи хорошо осваивались еще в дошкольном возрасте.

Во-первых, это происходило в дворовых играх, считалках и прочих практически успешных в небытие детских развлечениях, выработанных в традиции и частично сохранных в дворовой жизни в советское время⁵.

Во-вторых, было поддержано со стороны государства в программах детских садов, и во многом информационной средой, окружением, речью дикторов, фильмами и т.д. Логические нестыковки, заполнившие теперь публичные экраны (реклама, ток-шоу, фильмы и литература с непродуманными сюжетами) и одновременное системное усложнение жизни, увеличение доли неопределенности не способствуют освоению простейшей логики, на которую рассчитана любая из существующих школьных программ. Дополнительный курс логики отбирает часы у предметников и обычно не решает проблемы, на наш взгляд, из-за того, что методики преподавания логики в школе не учитывают сегодняшнее положение дел. Заметим, что зачастую педагоги и особенно родители обманываются и принимают «высокоумные» рассуждения ребенка о политике, о смысле жизни за хорошо организованное мышление. В таких случаях достаточно дать простейшие задачки из детского сборника головоломок или предложить соотнести понятия, чтобы, иллюзия хорошей логики исчезла.

Неприятным для педагога проявлением современного состояния мышления подростков оказывается неспособность к ведению коммуникации и к последовательному рассуждению, разворачиванию мысли. Самое главное, что ребенок не видит форму своего размышления и высказывания – он видит только то, *о чем* он говорит, но не видит, *как* именно он говорит. В результате он не удерживает и предмет мысли, и даже просто одну мысль о предмете. Видеть структуру, *форму* мысли и высказывания – это *рефлексивная* операция. Одна из самых базовых и оказывающаяся самой трудной, потому что она служит *границей* между безрефлексивным и рефлексивным состоянием ума. На первых занятиях мы специально даем логические задачки не абстрактные с воображаемыми предметами, а из конкретных жизненных или коммуникативных ситуаций, часто с этической окраской. Дети увлеченно обсуждают саму ситуацию, ценности, что есть «хорошо» и «плохо», законы, права и обязанности (например, в ситуации спора с родителями, конфликта продавца и покупателя и пр.), но совершенно не в состоянии разглядеть логическую структуру разбираемого конфликта и спора. Не видят, что у спорщиков произошла смена темы, что аргументы не относятся к вопросу, что смешались разные аспекты рассмотрения объекта, что нарушена связь причины и следствия, существенное и несущественное и т.п. Из-за эмоциональной вовлеченности в содержание высказывания детей очень трудно развернуть к логике, но зато именно в таких примерах наиболее остро переживается момент перехода к видению формы, к рефлексии.

В своих собственных рассуждениях дети не в состоянии увидеть и удержать свою мысль о предмете. Фактически требуется увидеть одновременно предмет своего разговора и *себя говорящего*. Не видя формы своей мысли, дети не видят ее границ, ее структуры, не могут разделить две свои разные мысли и увидеть их отношение. Простейшая операция – *думать одну мысль и не путать ее с другими*, оказывается

⁵ О большом значении игр, в том числе и для формирования рефлексии см., например, книги Д.Б. Эль-конина [5], И.Е. Берлянд [6] и Э.С. Акоповой [7].

неподъемной, поскольку естественным образом мысли уходят в *ассоциации*, а для *удержания* одного предмета нужно определенное *усилие воли*. Воля и рефлексия здесь оказываются взаимно обуславливающими. Рефлексивное видение своей мысли и того, как она легко размывается, запускает волевое усилие. Но выход в рефлексию, удержание себя в рефлексивном отношении к своей же мысли нуждаются в постоянном волевом усилии. Попытка педагога призвать к порядку в мыслях бесполезна, пока ребенок не научится видеть саму эту мысль. Без этого любые его хаотические перемещения по содержанию обсуждаемого предмета будут казаться ему вполне правомерными, хотя бы потому, что они оснащены соответствующей предметной терминологией. Любой призыв к порядку воспринимается как критика содержания, а не формы мысли, и порождает новый виток ассоциаций по поводу предмета разговора. Многие педагоги пришли к выводу о большой затратности и даже о бесполезности диалогов с учеником в предметной работе либо в необходимости свести эти диалоги к информированию ребенка о правильном готовом ответе. Ни о каких майевтических [8], диалоговых техниках, о сократовском совместном поиске истины здесь речи идти не может. Мы полагаем, что прекращение диалога в ситуации неспособности ребенка к рассуждению – это хороший ход учителя. Однако это не снимает проблемы в целом, поскольку для глубокого освоения предмета надо уметь двигаться в нем свободно и рассудительно. Некоторые учителя считают, что этот навык появится со временем сам, после достаточного количества заученных предметных сведений. Однако наблюдения за старшеклассниками и студентами показывают, что сейчас такое происходит редко.

Заметим, что вплоть до декартовского поворота в истории мысли занятия логикой были не просто упражнением ума, но и духовной практикой. При изучении схоластики, где отрабатывались логические законы, строгое мышление, умение удерживать свою мысль в узде, отслеживание своих мыслительных ходов, наряду с отслеживанием страстей, было духовной практикой человека, посвящающего себя божественным вопросам. Рефлексия тренировалась в логике и была неотрывна от усилий воли, от умения ограничивать себя. После декартовского поворота логика стала терять свою рефлексивную и соответственно антропологическую составляющую, превращаясь в сложную абстрактную науку, оторванную от личных духовных задач человека. Именно так, в отрыве от самого человека, от его природы, от акта рефлексии проходят логику в вузах и в школе [9]. При этом роль рассуждений оказывается все более значимой в новом информационном мире. Детям необходимо рассуждать, но рассуждения неграмотные только развращают ум и приводят к болезненному его состоянию.

Остается сказать, что хаотические мысли, или мысли ошибочные, или софистические подмены дают свой отпечаток не только на мышление, но и на весь строй человека: и эмоциональный, и телесный. Нам приходилось наблюдать как телесная дезорганизованность (иногда политкорректно именуемая раскованностью) сменялась у подростка спокойной позой, ровным положением спины, расслаблением вечно поднятых плеч, дыхание становилось ровным в те моменты, когда мысли его, наконец, приходили в порядок, когда он начинал чувствовать власть над собственным потоком сознания, обнаруживал сопротивление мышления хаосу.

Ребенок, в достаточной мере овладевший собственным мышлением, не боится знакомиться с иными, чем его собственная, точками зрения. Освоив какой-то один взгляд на предмет и доверяя собственной мысли, умея удерживать ее, ребенок может проявить здоровое исследовательское желание примерить к себе и чужие точки зрения, что есть неременное условие для понимания Другого. Без навыка строго размышления ребенка ждет только болезненное разочарование от знакомства с

чужим мнением – он не сможет освоить его, аккуратно работать с ним. Он либо будет выбит из колеи чужой мыслью, некритически примет ее, либо догматически, никого не слыша вокруг, будет отстаивать свою точку зрения, закрываясь от всего остального. Когда появляется опыт последовательного строгого мышления, Иное становится интересным, а не опасным или раздражающим. Открытость проявляется и на уровне психосоматики. Такие дети видны в классе, интерес к миру помогает им быть сосредоточенным, не суетливыми, отсутствие страха перед миром – доброжелательными, спокойными, умеющими справляться со стрессами, которые щедро предоставляет информационное общество.

3) *Принятие задачи*

В третьем моменте «картинок с уроков» нам остается кратко сказать о том, что любое движение мысли вперед (хоть в освоении предмета, хоть в выходе в рефлексию) возможно только при условии, что ребенок принимает на себя такую задачу.

Всем знакома картина, когда ребенок не может решить задачку или ответить на вопрос, выполнить какое-то задание учителя. Первое, что скажет ребенок (если он, конечно, еще не потерял личное отношение к учебе и не боится говорить со взрослыми): «Условие или ответ задачи в учебнике даны с опечаткой!» Перед собственно решением задачи, которая требует усилий, существует важный этап – *этап принятия задачи*. Вспомним, как в платоновском мифе о пещере говорится о нежелании человека, «находящегося в пещере», принимать



какие-то вопросы к рассмотрению [10]. В рассуждении о майевтике, Сократ говорит о готовности ученика терпеть боль [8]. Учителю важно понимать, что этап принятия необходим, поскольку каждый такой отказ словно испытывает задачку на прочность. Постепенное преодоление уходов от задачи делает, в конце концов, принятие задачи действительно необходимым и обоснованным. Если в опыте ребенка накапливается много задач, которые он решал только потому, что его заставили⁶, а не потому, что был убежден в их правомерности, то это приводит к апатии а, возможно, и к болезни как к «последнему аргументу» родителям и учителям. В целом уходы от задачи выглядят так:

- Попробовать вообще уйти от сложного разговора путем ассоциативных связей. «Заболтать ситуацию».
- Предположить, что задача превышает уровень рационального мышления и нуждается в мистических актах, особой интуиции, поэзии, символического языка. Такое часто случается на гуманитарных предметах. Не стоит отрицать мистику, но там где мышление еще не исчерпало свои возможности, следует мыслить.
- Найти тривиальное решение, затрагивающее только часть проблемы или только внешнее проявление проблемы. Обычно при этом размышление идет в уже известных способах и готовыми шаблонами.
- Объявить, что по данному вопросу всякий может иметь свое мнение и объективного решения не существует. Это практика софистов, которые сводят решение к убеждению собеседника.

⁶ Следует отметить, что иногда надо и заставить, если понятно, какая педагогическая задача этим средством решается.

- Попытаться так изменить условия задачи, чтобы исключить из нее не решаемую привычными средствами сложность. Это довольно высокого уровня техника.
- Заявить о принципиальной бессмысленности самой задачи. Такой «аргумент» кажется непроходимым как признак тупика. Но как раз с него может стартовать хорошее рассуждение, если удастся продолжить разговор о том, что именно в задаче приводит к бессмысленности. Часто после этого обнаруживается пробел в знаниях или парадокс, не разрешимый на предыдущем этапе и требующий поиска новых средств.

Принятие сложной задачи или вопроса, решение которых дает развитие и мышления и личности в целом, – это *рефлексивный акт*, который требует определенного мужества и воли. Естественным путем, то есть без усилия воли и удержания мысли в напряжении, задача не принимается. Именно поэтому, чтобы решиться, во-первых, надо признаться себе, что все попытки отказаться от нее несостоятельны, а во-вторых, иметь доверие к процессу познания. Педагог, учитывающий эту особенность мышления, будет работать с принятием задачи без раздражения, которое легко могут вызвать все эти уловки. Такой педагог видит, что каждый отказ от задачи – это повод для обсуждения самого предмета, а не только для упреков.

3. Антропологические аспекты мышления

Любая традиция (даже псевдо-традиция советских времен) организует человека вертикально. Современное крушение традиции, ситуация постмодерна приводит к исчезновению вертикальной организации человека и дает болезненные состояния ума:

- *Хаотическое* любопытство при полном неумении принять серьезную задачу, аскетично выдержать одну мысль, навести иерархию и последовательность в направлениях мысли. Хаос – это отсутствие вертикали, вообще выделенности направления для положительного движения.
- *Фанатичное* принятие какой-либо абстрактной рассудочной позиции и продавливание ее, не замечая ни казусов собственного мышления, ни сопротивления личности собеседников и реальности (Бытия, как сказали бы философы). Это защитная реакция от хаоса, но вместо поиска направления выбирается одно случайное, необоснованное, непродуманное, не прошедшее проверку в столкновении с другими позициями.
- *Софистический* отказ всерьез отстаивать вообще что-либо, манипулятивная техника в споре, что ведет к разладу личности с собой⁷. Вместо объективного знания – мнение, в котором удалось убедить собеседника. Здесь человек осознанно принимает хаос и отсутствие объективного знания, отсутствие высоких смыслов как основу мира и мышления.

Для тех, кто умеет строго мыслить, мышление – это радость, дар Божий (если человек верующий). Болезненные состояния ума закрывают не только этот дар, но и многие другие: возможность понимания Другого, смирение, доверие.

О каком доверии может идти речь, если ребенок, не имея опыта мышления и не доверяя ему, боится мыслить о мире и, следовательно, не доверяет и самому миру.

⁷ В данной статье мы мало уделяем места софистическому типу мышления. Это требует развернутого обсуждения, однако в целом оно грешит теми же логическими ошибками, что мы уже упоминали. Добавляется умение красиво развернуто говорить, что становится очень заманчивым средством для подростка. Софист уже видит форму мысли, но еще не видит законов мышления и не видит опасности лично для себя от их нарушения.

Если он видит сплошные софистические уловки вокруг себя, не может с ними справиться и подозревает, что разговор с Другим закончится для него не найденным ответом, не приближением к объективности, а унижением и разочарованием? О каком смирении может идти речь, если ребенок даже свою собственную мысль не может удержать в узде, не может признать никчемность собственного потока сознания? О каком понимании, когда любой акт понимания – это и акт смирения, требующий на время отключиться от своих мыслей, отбросить собственные удобные схемы и шаблоны, остановить хаос ассоциаций и не побояться прислушаться из собственной тишины к Другому. Современное состояние подростков (даже при внешней настроенности на позитив) характеризуются страхом, *недоверием* к мышлению, к Бытию, а в ситуации беседы – к личности собеседника. Без строгого мышления невозможен *диалог* – одна из основ отношений с другими людьми. Нет заинтересованного понимания и совместного развернутого поиска истины, ибо это путь *напряжения* и *риска*, и без доверия на него невозможно ступить. Бывает, что именно глубинное недоверие к мышлению и через это к Бытию парализует *волю* ребенка. Умение строго и осторожно мыслить, вслушиваться, разворачивать абстрактные положения до конкретной многоплановой идеи, вдумываться в мысль других людей, в жизнь, *иначе организует всего человека*, даже на телесном уровне.

О духовном, о ценностях с ребенком можно говорить только в парадигме вертикальной структуры и мира, и человека. Трудно говорить о Добре, о Вере с детьми, которые боятся даже думать о мире, а если и начинают, то оказываются в массе логических ловушек. Если у ребенка отрицательный опыт движения в собственной вертикальной организации, в выстраивании мысли, очищении их от ассоциативного хаотичного мусора (от небытия, как сказал бы платоник), то любые разговоры, например, о Боге будут для него внешними, чужими. Очень многие дети тянутся к духовности, хотят поверить взрослым, которые готовы с ними про это говорить. Иногда можно подумать, что дети все восприняли, особенно если преподаватель харизматичен и умеет обаять аудиторию. Но тем тяжелее потом разочарование и ребенка, и педагога, когда незащищенный и разболтанный современным потоком информации ум не помогает, а мешает ему удержаться на взятой высоте⁸.

Чтобы было доверие, нужно откуда-то знать о существовании объективности в мире и в мышлении, но чтоб это узнать, нужно начать мыслить, а без доверия к мышлению и к миру, к учителю, к персонам из истории мысли на это сложно решиться. Получается замкнутый круг, система с патологической обратной связью: отсутствие положительного опыта мышления приводит к недоверию, а недоверие мешает этот опыт получить.

Если и сам педагог чувствует себя не в лучшем положении, чем ученик (что совершенно не удивительно в современной ситуации), то он боится вступать в диалог, разворачивать мысль, чтобы не обнаружить что-то ужасное. Например, педагог боится, что, отвечая на вопрос ребенка, он придет каким-то неожиданным отрицательным результатам в своем предмете, к неясным ему самому научным положениям, к противоречивости разных фрагментов в предмете. Наверное, в этом случае лучше всего просто давать заучивать предмет, не браться за воспитательную работу и, тем более, за разговоры о духовности. Слава Богу, у нас есть еще крепкие учителя, умеющие просто заставить учеников учить предмет и не берущие на себя не

⁸ Совершенно излишни опасения о том, что введение в школы уроков о религии приведут к некритическому приятию всего, что говорит взрослый. Опасность состоит в другом: дети уже постоянно получают массу информации о картинах мира и совершенно не в состоянии в ней разобраться. Вполне возможно, что никакие уроки качественно не изменят эту ситуацию.

адекватных их положению задач. Но им становится все труднее из-за вышеуказанных изменений. В традиционном обществе у детей до определенного возраста было доверие, они успевали выучить самые базовые знания, пройти основные логические техники и получить бесценный положительный опыт.

4. Модель: когнитивная и духовная навигация мышления⁹

Что же можно предложить качестве модели и соответствующих ей алгоритмов для работы с мышлением, для *навигации* в пространстве мышления, для *ориентировки* в разных картинах мира, в собственном опыте мышления и его антропологических моментах? [11]

Собственно говоря, обсуждая выше диагностику и касаясь методов работы с подростками, мы уже изложили специфику выбранной нами рабочей модели мышления. Ее можно свести к модели Платона, известной человечеству уже более 2,5 тысяч лет. Развитие свое она получила в диалектической системе Гегеля, была подхвачена диалектиками, в том числе, Ильенковым, и основателями развивающего образования Элькониным и Давыдовым¹⁰. Однако мы обратимся именно к исходному античному представлению об уровнях мышления. Во-первых, потому что она еще не усложнена позднейшей философией. Во-вторых, сам Платон в своих диалогах оставил образцы педагогического мастерства по организации аккуратных сдвижек в мышлении у собеседников Сократа. Выявить же педагогические ходы, соотнесенные с уровнями мышления, у более поздних диалектиков сложнее.

Со времен античности уровни мышления были выстроены иерархично:

- *до-рациональное* и до-сознательное;
- сознательное, включающее *рациональное* мышление и его разные ступени – от простых рассудочных операций до высоких образцов философской мысли, рефлексии, умения работать с предельными онтологическими и гносеологическими проблемами;
- обнаружение *верхней границы* мышления, осознание недостаточности мысли для решения некоторых предельных вопросов;
- *сверх-рациональное*, духовное, волевое – собственно прикосновение к верхнему этажу реальности уже не только мыслительно.

Разные конфессии по-разному отвечают на вопрос о том, как именно выглядит верхняя граница рационального, и что стоит выше мышления, выше природы и какова роль человеческого ума. Если говорить о Православии, то уместно вспомнить работы св. Григория Паламы [12]. При этом в патристике мы не найдем утверждения, что человек должен перестать мыслить. Хотя по православным представлениям не стоит приписывать рациональности главенствующее значение. Собственно в этом и состоял упрек античным философам, при том, что их открытия в области законов мышления нашли свое место в патристике [13].

⁹ Мы присоединяемся к направлению *когнитивно-стратегической навигации*, которое развивает О.И. Генисаретский. См., например, его выступление «О жизни, проживаемой внутри нас самих» на Международной конференции «Проблемы формирования человека» в 2006 г. (http://synergia-isa.ru/?page_id=1353). Стенограммы и публикации, касающиеся этого направления можно найти на сайте Института Синергичной антропологии <http://synergia-isa.ru> и на сайте «Промета» (www.prometa.ru). Стенограмма одной из последних бесед О.И. Генисаретского на радио «Навигация как искусство управления и опознания маршрута» представлена на сайте станции «Финам FM» (<http://www.finam.fm/archive-view/998>).

¹⁰ Это не значит, что другие модели не имеют права на существование, а только, что мы предлагаем подходящее модельное представление для разрешения тех педагогических трудностей, которые мы описали.

Вертикальная ориентировка модели дает возможность не путать уровни, например, бессознательные иррациональные метания, ассоциативные ряды не организованной мысли с высокими образцами духа – от искусства до религиозных актов, не смешивать рассудочную метафизику с церковной догматикой. Отсутствие же такой вертикали ставит в один ряд онтологически и гносеологически разные сущности.

Внутри рационального этажа, внутри мышления появляются критерии для различия ступеней развития мышления. Большие ступени обозначены еще Платоном – это рассудочное и разумное мышление [10]. Можно отличить рассудок, работающий с готовыми формами по законам формальной логики и разум, который рефлексивирует результаты рассудка и способен на переопределение своих собственных мыслительных оснований, на порождение нового знания.

Когда нет представления о вертикально разнесенных уровнях целостного мышления, возникают малопродуктивные споры между разными частичными представлениями о мышлении: мышление выстроено по законам формальной логики или спонтанно, следует ли придерживаться заранее положенных аксиом или следует их переопределять и т.п. Спор продолжается и между педагогическими практиками, например, между традиционной советской школой и РО, между РО и школой диалога культур (ШДК), между ШДК и программированным обучением. Как сказали бы Кузанский и Гегель: верно и то, и другое. А точнее – ни то, ни другое [14]. Лучше видеть целостную *модель*, из которой становится понятным место разных подходов в педагогике, работающих на сдвигу в разных уровнях мышления, и планировать разные педагогические задачи с разными средствами решения.

За годы практики мы убедились, что хороших методик и алгоритмов у педагогов много. Даже в не очень уважаемых нынче подходах наподобие программированного обучения можно найти вполне разумные предложения по работе с детьми. Прекрасно отработана техника задачного мышления в развивающем образовании. Очень ценным является опыт организации мышления в диалоге в ШДК. На наш взгляд любую из методик можно брать на вооружение, если руководствоваться при этом целостным видением того, как устроено мышление, и какие именно сдвиги можно планировать с данным конкретным ребенком.

Некоторые из методик прямо противоположны. Один педагог требует много правил заучивать наизусть, а второй требует, чтобы все правила были получены самими учениками. Но ни первый, ни второй подход не являются целостными – они только средство для решения разных педагогических задач, а *видение задач может дать только модель*. Заучивание наизусть можно предлагать даже старшекласснику, если у него наблюдается пробел в базовых операциях мышления. А задачный подход – возможный планируемый шаг для ребенка, который прочно стоит на ступеньке формального мышления.

Нельзя ставить педагогическую задачу: применить некую методику или алгоритм. Какими бы хорошими они ни были. Педагогическая задача всегда ставится относительно развития ребенка, которое описывается вовсе не методиками, а моделью.

Подобный подход мы наблюдали у мануального терапевта, антрополога Л.М. Громницкой в ее практике здравостроительства [15]. Сходство в том, что болезненное состояние (тела или ума) рассматривается исторически, то есть как результат каких-то процессов, как определенное состояние в структуре, развитие которой описывается моделью. Любое врачебное или педагогическое действие – это одновременно диагностика. При диагностике врач или педагог должен увидеть не только болезнь или пробел в знаниях, но и то, как они вписаны в жизнь человека, какие ступеньки развития оказались проваленными, какие компенсаторные механизмы включены.

Можно лечить не болезнь напрямую, а менять направление развития всей системы (организма, мышления), так, чтобы заново пройти то, что было провалено и привело к болезни. Если же это невозможно, то думать о компенсаторных методах. Следует увидеть, какие именно сдвиги сейчас «возьмет» ученик. Даже если мы знаем, каково идеальное состояние ума, не следует сразу подгонять ум ребенка под какие-то признаки этого состояния, даже под самые существенные. Вряд ли можно здесь двигаться по очереди набирая признаки идеального состояния. Например, мы считаем, что развитый ум – диалектичен. Но диалектик не должен сразу учить ребенка работать в диалектических противоречиях. Сначала надо освоить рассуждения в рамках формальной логики, которая, кстати, категорически отрицает диалектику.

Модель тем и отличается от подгонки под образец, что на пути к развитому состоянию могут оказаться ступени прямо противоречащие окончательному желательному результату. Образец задан набором признаков (признаки «развитой личности»). Развитие – это последовательное приобретение этих признаков, постепенное их суммирование. «Неразвитая личность» – та, которая еще не приобрела достаточного количества признаков. Развитие в модельном представлении – это прохождение этапов, каждый из которых имеет свои признаки, часто совершенно не похожие на то, что в модели считается целью развития. Мы полагаем, что в модельном представлении вполне могут возникнуть педагогические задачи, которые требуют для своего решения тех же методик, что и в постепенном наборе признаков под образец. Различить эти два подхода очень важно, и требует некоторых усилий. Внешне они бывают очень похожи. Некоторые особенности этого различия и, главное, зачем вообще это делать, в педагогике мы попытались обозначить в этой статье. Логике и примерам работы с моделью в отличие от работы с образцом следует посвятить отдельную публикацию. Здесь же скажем, что в движении по уровням из модельного видения педагог (врач), конечно, планирует некий результат сдвиги и формулирует для него определенный набор признаков. Например, после изучения типичных логических ошибок будет хорошо вести диалог. А результат может проявить себя в несколько иной, неожиданной форме: стал лучше решать задачки по математике и заинтересовался историей этой науки, а в диалог так и не вступает. И это требует нового осмысления, новой диагностики. Возможно, что для диалога нужны еще сдвиги, а возможно, что именно этот человек именно в такой форме проявил свое более открытое и заинтересованное отношение к Иному.

Сдвигка всегда планируется на ближайшие ступени. Либо как «разведка боем» на две три ступени, а потом следует аккуратно спустить ребенка на одну ступеньку: два шага вперед, один назад. Можно, конечно, вытянуть отдельных особо пластичных учеников сразу на самые верхние ступени, и у нас был такой неосторожный опыт. Однако, даже если по внешним проявлениям все будет похоже на хороший результат, по сути это будет совершенно не адекватно всему строю ребенка. В одном из наших проектов ученик 8 класса познакомился с майевтическим методом, написал по нему работу, поучаствовал во взрослых беседах, где строился диалог по типу сократовского. В целом он принял это содержание. Однако он не прошел необходимые ступени развития как логики, так и своего характера, чтобы потом продолжать общаться в школе с учителями, работающими очень далеко от майевтики. В течении месяца после нашей работы ребенок получил внутренний конфликт и болезнь с высокой температурой. Выход из этого состояния занял гораздо больше времени и потребовал отката на предыдущие ступени. Это был ошибочный педагогический ход и неверная постановка педагогической задачи. Хороший врач и хороший педагог работает так, что после его действий ребенок некоторое (иногда довольно продолжительное) время

может сам двигаться по ступенькам вверх. В данной ситуации правильной была бы такая работа, чтобы у ребенка на первых шагах возникла потребность изучить способы диалогов, софистические приемы, попробовать себя, например, в дебатах, потом увидеть их ограниченность, и только после этого начать, например, самостоятельно задаваться вопросом о сообществе людей, где ведутся содержательные диалоги. Благие намерения взрослых сразу добиться от ребенка признаков идеального состояния мышления нарушили его собственный ритм развития. Однако и промедление в планировании сдвижек крайне нежелательно.

Модель позволяет организовывать важные моменты воспитательного процесса не вне, а внутри предметного образования. Материал, на котором отрабатывается мышление может быть почти любым. Для организации сдвижек особенно важно само направление изменений. Не так важно содержание, на котором они производятся и даже степень изменений. После нескольких даже *малых сдвижек*, но с последовательным сохранением *вектора*, ребенок уже может обращаться к этому *качественно*, а не количественно, особому положительному опыту. Двух или трех последовательных шагов в выстраивании собственного мышления в предмете (хоть школьном, хоть вне школьной программы) вполне достаточно, чтобы ребенок приобрел положительный опыт и основу для восстановления доверия к мышлению, к миру, к другому человеку. Эти шаги неотъемлемо сочетаются с усилиями воли и ростом самосознания. Таким образом, за счет организации положительного опыта движения по вертикали, к которому можно обращаться в дальнейшем, удастся разорвать указанный ранее порочный круг «недоверие к мышлению – отсутствие строгого мышления».

Средства, которыми организуется сдвигка могут быть очень разными. Обычно быстрый и надежный результат дает задача, как ее понимают в РО, поскольку является целостной формой (принятие, удержание, рефлексия средств и т.п.). Хорошие результаты и возможность работать одновременно с разными детьми и с разными типами сдвижек дают погружения [3]. Но все это следует применять уместно.

Педагог, работающий с мышлением, должен понимать, что мышление – это не конечная цель, а только момент, на который направлено действие. Результат должен отслеживаться по всему доступному педагогу антропологическому спектру.

Критерий успешности работы с мышлением – это появление условий для разговора о духовном там, где ранее таких условий не было.

Педагогические задачи зависят от того, каков *собственный опыт педагога* в мышлении. В некотором смысле педагог должен переболеть, на себе испытать болезни мышления, стать искушенным. Этот опыт всегда не только логический, но и жизненный, *антропологический*. Это знание жизненных ритмов, которые сопровождают подъемы по ступеням мышления, знание психологических и физиологических моментов, которые характеризуют рефлексивные переходы на новый уровень.

Возможно, из сказанного выше уже ясно, что для педагога, который ставит себе какие-либо задачи включения ребенка в нравственные вопросы, в разговоры о добре и зле, задачи катехизации, встает вопрос вообще о возможности и способах говорить с ребенком о духовных вопросах до того, как вертикальная организованность ребенка будет продиагностирована.

Мы обещали не превращать данную статью в методичку. Поэтому не выписываем здесь подробно особенности ступеней мышления, вариантов работы со сдвижками и т.п. Частично мы разбираем эти ступени в наших исследовательских работах по моделям мышления, платонизму [16; 17; 18] организационно-деятельностным играм [19], представления о ступенях мышления можно найти и у других авторов [20; 21].

Однако мы полагаем, что для передачи любого педагогического знания, знания не только «что» делать, но и «как», печатного текста мало. Хотя при чтении может возникнуть эффект узнавания, требуются совместные работы, мастер-классы, на которых были бы практически пройдены основные приемы работы. Только в этом случае можно точно говорить о различии, например, диалога и вопросо-ответной формы, поскольку учитель физически почувствует разницу в организации себя и ученика, почувствует совершенно разное качество и сопротивления, и отклика со стороны ребенка в этих двух внешне похожих жанрах. После хорошего мастер-класса с обсуждением модели учитель и сам в состоянии сделать свои собственные наработки для своей ситуации, а не стремиться выполнять методички буквально. Именно поэтому мы полагаем, что теоретические тексты должны быть подкреплены практикой, что мы и реализуем в педагогических мастерских на разных площадках г.Новосибирска и нескольких других городов России.

Литература

1. *Ильин И.А.* Аксиомы религиозного опыта. – М., 2002.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996.
3. *Губанова Т.М., Губанов А.Ю., Нечипоренко А.В.* Образовательный проект Вертикаль. – Мегион, 2007.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – 2-е изд. – М., 1999.
6. *Берлянд И.Е.* Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.
7. *Акопова Э.С., Иванова Е.Ю.* Гармоничное развитие дошкольника: игры и занятия. – М., 2007.
8. *Платон.* Тезет // Собр. соч.: в 3 т. Т. 2 (1). – М., 1971.
9. *Генисаретский О.И.* Пространства рефлексивных состояний // Навигатор: методологические расширения и продолжения. – М., 2003. – С. 73–92.
10. *Платон.* Государство // Собр. соч.: в 3 т. Т. 3 (1). – М., 1971.
11. *Генисаретский О.И.* Точка отсчета: личностный строй культуры, среды и образа жизни // «Синий журнал». – 2006. – № 4.
12. *Св. Григорий Палама.* Триады в защиту священо-безмолвствующих. – М.: Наука, 2004.
13. *Лосский Н.О.* Очерк мистического богословия Восточной церкви: Догматическое богословие. – М., 1991.
14. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. – М., 1975. – Т. 1. – С. 139.
15. *Нечипоренко А.В.* Здравоохранение или здравостроительство // Россия–2010. – Вып.1. – 1993.
16. *Елашкина А.В.* Понятия рассудка и разума как методологические основания реконструкции замысла Платона, реализованного в «Государстве I» // Вестник НГУ. Сер. Философия. – 2007. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 99–104.
17. *Елашкина А.В.* Особенности философских задач и методов их решения в диалоге «Софист» // Вестник НГУ. Сер. Философия. – 2008. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 138–144.
18. *Нечипоренко А.В.* Особенности диалектики Николая Кузанского в трактате «Об ученом незнании» // Вестник НГУ. Сер. Философия. – 2008. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 156–162.
19. *Елашкина А.В., Нечипоренко А.В.* ОДИ «Софист» // Сетевой ресурс: «Научный фонд им. Г.П. Щедровицкого» (<http://www.fondgp.ru/lib/mmk/68>)
20. *Муравьев А.Н.* Платон о различении рассудка разума // Вестник СПбГУ. – 1994.
21. *Сетенов Ю.И.* Рассудок и разум // Современные проблемы фундаментальных и прикладных наук: Труды XLVIII научной конференции. – МФТИ, 2005. – Ч. IX. – С. 7–9.