**Организация понимания философского текста**

Алексеева Л.

Понимание философских текстов является моментом общего образования: мировоззренческая подготовка учащихся - это прежде всего прояснение и укрепление оснований своего человеческого существования, выстраивание позиции. В работе с философскими текстами стандартный набор школьных приемов (составление плана, выделение основных мыслей, воспроизведение или передача текста своими словами) оказывается малоэффективен. Более того, как только мы начинаем отыскивать норму (стандарт) понимания философского (затрагивающего основания личности) текста или брать в качестве нормы готовый культурный образец толкования текста, мы - тем самым - превращаем понимание в аналитико-мыслительную работу, иначе говоря, подменяем пони-мание текста мышлением по его поводу.

Задачей нашей работы является разграничение и, затем, построение согласования мыслительной работы и понимания при работе с текстом Платона. С нашей точки зрения, обучить пониманию текста означает не просто оснастить учащегося набором приемов и способов работы над текстом, а означает сделать человека способным выходить в процессы понимания и согласовывать процессы понимания с процессами мышления о понятом.

Таким образом, наша задача - построить ситуацию, в которой бы учащиеся реализовывали:

1) выход в по-нимание;

2) регуляцию своей способности находиться в понимании;

3) цикл построения связи понимания с другим процессами, прежде всего с мышлением и рефлексией. Данная программа работы с пониманием носит личностный характер и определяется нами как антропологическая сдвижка человека при работе с текстами.

Мы предполагаем, что введение жестко поставленных мыслительных задач, сконструированных на основе текста, позволит усилить собственно понимание текста, поместив его в полипроцессуальную среду. Нами ставится задача спроектировать мыслительную работу, которая отвечает определенным жестким критериям и в тоже время требует для своего выполнения свободного обращения к текстам. Для нашего исследования-обучения мы брали работу по введению детей в пространство идеальных представлений о знании.

В качестве культурного образца подобного рода нами было выбрано представление, разработанное Платоном об истине и о пути ее достижения - образовании (миф о пещере из диалога "Государство"). Таким обра-зом, перед нами стояла двойная задача трансляции знания: во-первых, мы должны были транслировать пред-ставление о знании у Платона как культурно-исторический образец; во-вторых, в ходе самой трансляции у нас присутствовал методологический образец работы со знанием, трансляцию которого также было необходимо обеспечить. Процессуальная работа по проекту выглядела следующим образом: аналитико-мыслительные про-цессы выполняли функцию фиксации и логического оформления содержания; рефлексия обеспечивала "обо-рачивание" пластов понимания (понятого содержания и средств понимания); процессы понимания должны были включаться дважды - как по отношению к тексту, так и по отношению к своим результатам понимания первого уровня.

"Миф о пещере" позволяет осуществить фокусировки на понятиях: знания/истины, образование/достижение просвещенности, идея/эйдос. Выделение данного набора понятий не случайно: при предварительном анализе текста мы использовали работы Гадамера (который, обсуждая "ведущие гуманистические понятия", в первую очередь обращается к понятию образования, задающему "стихию, в которой существовали гуманитарные нау-ки"); анализ мифа о пещере, выполненный Хайдеггером (строится вокруг Платоновского обозначения мифа как мифа об образовании); собственное толкование Платоном мифа о пещере как мифа об истине.

Нам подобная полифокусность уже имеющихся (и предполагаемых у учащихся) толкований мифа нужна, так как она открывает возможности для рефлексии включения понимания в работу по поиску знания. Действи-тельно, каждый процесс и понятие диалога приобретают два значения: в плоскости онтологического представ-ления и в пространстве деятельности. Процессы понимания текста, образования, получения знания, с одной стороны, являются реально осуществляемыми учащимися процессами, а, с другой, тем объектом, который описывается в тексте.

Итак, еще раз наша исследовательская онтологема: интеллектуальная работа является полипроцессуальной, понимание в ней - один из ведущих процессов. И хотя этот процесс не может быть переведен в ряд логических нормировок, работа над пониманием возможна и должна быть спроектирована. Наша основная проектная идея такова: понимание может быть организовано путем его соорганизации с процессами мышления и решения задач.

Методологический образец работы с пониманием данного текста демонстрировался Ю.В.Громыко при обсуждении мифа на семинаре ЦРПРО РАО. Приведем его в кратком виде. Понимание мифа включает в себя реконструкцию: 1) основного онтологического содержания мифа - стратификацию идей по степени их приближения к идее блага, задающей само условие существования эйдосов; 2) основного деятельностного содержания - организационно-деятельностной схемы пещеры, используемой как средство введения читающего в мир идей.

Схема пещеры была взята как организационно-деятельностное средство: мы использовали систему представлений, вводимых в мифе, чтобы читающие ставили перед собой задачи, решение которых связано с порож-дением идеального содержания. Это содержание, связанное с вводимыми Платоном представлениях об эйдосах, идее блага и образовании (показательны диалоги "Тимей", "Теэтет" и ряд других) выступает в качестве средства выведения в идеальное пространство и как способ его описания.

Напомним текст мифа:

" - После этого, - сказал я, - ты можешь употребить нашу человеческую природу относительно про-свещенности и непросвещенности вот по какому состоянию... посмотри-ка: ведь люди как бы находятся в подземном жилище наподобие пещеры, где во всю ее длину тянется широкий просвет. С малых лет у них там на ногах и на шее оковы, так что людям не двинуться с места, и видят они только то, что у них прямо перед глазами, ибо повернуть голову они не могут из-за оков. Люди обращены спиной к свету, исходящему от огня, который горит далеко в вышине, а между огнем и узниками проходит верхняя дорога, огражденная - глянь-ка - невысокой стеной, вроде той ширмы, за которой фокусники помещают своих помощников, когда поверх ширмы показывают своих кукол.

- Это я себе представляю.

- Так представь себе и то, что за этой стеной другие люди несут различную утварь, держа ее так, что это видно поверх стены; проносят они и статуи, и всяческие изображения других существ, сделанные из камня и дерева. При этом, как водится, одни из несущих разговаривают, другие молчат.

- Странный ты образ рисуешь, и странных узников!

- Подобных нам. Прежде всего разве ты думаешь, что, находясь в таком положении, люди что-нибудь видят, свое ли или чужое, кроме теней, отбрасываемых огнем на расположенную перед ними стену пещеры?

- Как же им видеть что-то иное, раз всю свою жизнь они вынуждены держать голову неподвижно?

- А предметы, которые проносят там, за стеной? Не то же ли самое происходит с ними?

- То есть?

- Если бы узники были бы в состоянии друг с другом беседовать, разве, думаешь ты, не считали бы они, что дают название именно тому, что видят?

- Непременно так.

- Далее. Если бы в их темнице отдавалось эхом все, что бы не произнес любой из проходящих мимо, дума-ешь ты, они приписали бы эти звуки чему-нибудь иному, а не проходящей тени?

- Клянусь Зевсом, я этого не думаю.

- Такие узники целиком и полностью принимали бы за истину тени проносимых мимо предметов.

- Это совершенно неизбежно.

- Понаблюдай же их освобождение от оков неразумения и исцеление от него, иначе говоря, как бы это все у них происходило, если бы с ними естественным путем случилось нечто подобное."

Теперь мы должны перейти от нашей гипотезы о мыследеятельностном понимании мифа (как специфической соорганизации средств, вводимых Платоном, и его онтологии) к организующей полипроцессуальную работу системе заданий. Мы приводим последовательность из пяти заданий, в которых, с нашей точки зрения, может быть развернуто содержание мифа. Тип нашей работы здесь - конструирование задачно-проблемных ситуаций на материале текста.

Первая задача по организации учащихся включает в себя выявление модели, рисунок пещеры (работа с тек-стом).

В этой работе существенна точность зарисовки. Исходная задача по отношению к данному тексту ставилась следующим образом: нарисуйте пещеру. Направленность данной задачи очевидна - чтобы нарисовать пещеру, надо выделить в мифе основные понятия, которые и войдут в рисунок. Это тем более важно, что в мифе зало-жен набор различений, которые должны быть отражены в рисунке.

При экспериментальной проверке вопроса, может ли данная задача служить для организации полипроцессу-альной ситуации, мы получили следующее: работа с детским рисунком должна строиться путем проблематиза-ции вводимых в него изображений и определением значимости отдельных фрагментов (например, в ходе зари-совки у учащихся возникали следующие вопросы: имеет ли значение, куда смотрит Платоновский узник - на ширму или на стену (обращенность); имеет ли ограничения стена; как зарисовать соотношение "верх-низ", вводимое в тексте, и имеет ли оно значение; отличается ли свет солнца от света костра; зачем вводится не только соотношение "вещей и теней", но и "звука и эхо"). Это означает, что ситуация действительно включает в себя как минимум два процесса: вычерпывания содержания из текста - понимание; анализ понятого и определение его места - аналитическая работа.

Вторая задача - имитация движения по пещере. Здесь основной технической сложностью организующего по-нимание становится "удерживание" учащихся между чисто символической трактовкой мифа и натуралистиче-ским пониманием пещеры. Методически ситуация задается просто: "Представьте себе, что вы в пещере Плато-на, вы узник и с вас сняли оковы. Что вы будете делать?" По сути, это задание состоит в том, чтобы использовать полученную "свободу". Однако пути этого использования (способ, приемы) должны быть введены учащимися самостоятельно.

Проиллюстрируем типы движения детей в поставленной задаче. Вариант первый - "раньше я видела тени только перед собой, теперь я могу пойти вдоль стены и увидеть тени, которые будут перед моими соседями только через некоторое время. И я буду знать то, что они еще не знают". Вариант второй - "я буду сравнивать свои оковы и тени, чем они различны" или "вот тут я в пещере, теперь я подошел к ширме и заглянул за нее. Я познакомился с теми, кто носит вещи за ширмой и они приняли меня к себе". Вариант третий "я разомну ноги и шею, а потом пойду к стене чтобы лучше узнать про тени, ощупать их... мне страшно: я трогаю, а их на самом деле нету".

Данные варианты мы расположили по мере "срабатывания" средства (мифа о пещере) в качестве инициирующего выход в идеализационное пространство: первый вариант показывает удовлетворенность предложен-ными в пещере правилами жизни и желание реализовать их успешно; второй вариант представляет собой доста-точно сложную рассудочную игру с имеющимися в пещере вещами и представлениями, третий вариант - про-явление познавательного импульса и выстраивание отношение к теням, лишенным эйдосов, как к несущест-вующим.

Анализируя полученные результаты, отметим, что данная ситуация является проблемной: в ней отсекаются варианты оперирования со светом и вещами как с тенями. Если все видимое есть тень, то учащийся должен заново отнестись к тому, что ему предстояло ранее, как к теням (превращенным изображениям) чего-то иного, причем это "иное" должно быть задано для него иначе; здесь аналитическая работа используется для выхода к идеализации (мировоззренчески учащиеся здесь должны осуществить критику эмпиризма, критику непосредст-венного опыта, данного нам зрением, слухом (эхо) и другими чувствами).

Еще раз - задавая ситуацию "в пещере" и эксплуатируя естественное желание детей вырваться за отводимые им в пещере рамки, мы можем видеть, смогли ли они в своей мыслительной имитации преодолеть этот рубеж. Критерием же выхода (из пещеры) является порождение и попытка реализации средств познания мира. Процес-суально ситуация описывается следующим образом: аналитические и идеализационные процессы регулируют-ся рефлексивным образом, а понимание, удерживая связь с текстом, выступает в качестве критерия прохожде-ния проблемной ситуации.

Третья задача состоит в проработке мифа, которую мы условно называем "толкование образов мифа Платона в понятиях".

Предшествующий этап наметил направление поиска сути мифа о пещере и задал определенные критерии. Теперь нам надо вернуться к тексту и использовать те ориентиры, которые дает Платон, чтобы очутиться в мире эйдосов. Задания, с помощью которых мы организовывали учащихся, звучат следующим образом: разобраться, чем отличается тень от вещи и тень от солнца, и какая мысль стоит за этим отличием.

Рассмотрим пример. На уроке прозвучала следующая версия - различение вещи и тени соответствует раз-личению истинного предмета познания и мнимого предмета познания. Данная версия (существует и воспроиз-водится и ряд других, например: тень от вещи отличается так же, как вещь от идеи) имеет коренной недостаток - выход к понятиям от образного представления в ней только кажущийся. И основой его критики было то, что и тень, и вещь могут быть предметами познания; не ясно, в чем их различие как предметов, благодаря чему по-знание одних ложно, а других истинно. Для действительного понимания данного утверждения должна быть про-делана специальная мыслительная работа, заключающаяся в продумывании содержания различения вещи-тени и в возможности перенесения данного содержания на понятийную трактовку - истинного и мнимого предмета познания.

Для организации такой работы мы обращали детей к поиску буквального содержания различия вещи и тени. Для этого ставился вопрос - в данном случае перед Л. (автором версии о ложном и истинном предмете позна-ния): почему вещь можно изучать, а тени нельзя? И здесь у Л. возникла версия, которая была близка к платонов-ской - у ручки, сказал он, есть идея, функция, а у тени нет. Предмет несет в себе некоторую форму, задаваемую и удерживаемую идеей, а тень такова в силу стечения обстоятельств (неровности поверхности, расположения относительно источника света и т.п.).

Далее ситуация развивалась с учеником Ж. - он "переводил" из символического языка предложение "узник - человек, видящий тени" в язык "понятийный". В конце концов Ж. дошел до утверждения "Узник (непросвет-ленный) - это человек, не имеющий идей". Далее ситуацию снова взял в свои руки Л., сказав: "Я понял - узник сам тень". Ученик Ж. попытался объяснить ему, что он сказал другое, а потом развернул-таки сказанное Л. - если непросвещенной не имеет идей, значит он и сам является тенью по определению - без идей.

Анализируя этот эпизод, отметим, что в нем раскрывается существенный момент трансляции знания Плато-на - дети перешли от понимания текста к его употреблению: практически был поставлен вопрос о существова-нии и об удостоверении в существовании через наличие идей. Трансляция знания нами здесь рассматривается как воспроизводство формы по отношению к материалу, исходно не включенному в процессы понимания.

Таким образом, мы можем охарактеризовать третий этап работы как выведение и оформление понятого в развернутой системе представлений.

Четвертый тип задачи, и, соответственно, этап организации понимания - выявление этапов движе-ния/образования у Платона (работа с продолжением текста мифа). Задача определяется анализом текста Платона с точки зрения его собственной интерпретации мифа. Понимание здесь включено в структуру достаточно сложного типа - нахождение и фиксация рассогласования своей мыслительной имитации и хода мысли автора. Подобная работа позволяет осуществить выход понимающего к двум задачам: во-первых - к аналитической (фиксирует момент рассогласования как непонимание и задает осмысленность для повторного понимания тек-ста), и, во-вторых - к позиционной (фиксирует рассогласование как разницу подходов автора и читающего и задает возможность рефлексивного восстановления личностной позиции по рассматриваемым в тексте пробле-мам).

Практически здесь трансляция исходного содержания платоновского мира эйдосов должна быть закреплена. И это закрепление мы видим в переходе от ситуативного получения детьми формы мышления, воспроизводя-щего идеи, к последовательному анализу развертывания платоновского пространства. Данный такт определяется в самом тексте переходом от устройства модели к анализу протекания процессов на ней. Для выделения про-цесса образования - а он задается описанием движения человека по пространству пещеры и выходом его на землю и солнечный свет - мы разбили его на этапы. Предполагалось, что учащиеся будут выделять этапы этого процесса, и вследствие этого их понимание будет направлено на поиск оснований выделения стадий образова-ния у Платона.

Практически мы получили три различных версии этапов - мы даем их уже в отработанном виде, после сня-тия технических погрешностей:

1) в качестве основания берутся психологические переживания - боль от света, желание или нежелание уви-деть то, что предстоит глазам, обретение возможности смотреть на вещи и привыкание к солнечному свету;

2) в качестве основания берется реально совершаемое действие - снятие оков, поворот головы, выход на по-верхность, спуск обратно;

3) в качестве основания берутся параметры окружения: степень освещенности и просветленности - жизнь в тенях, жизнь в окружении вещей и костра, жизнь вне пещеры и при свете солнца.

Итак, если в предыдущей работе мы строили и организовывали выход детей в пространство идей, то теперь должно быть продумано собственно движение человека в мир идей, иначе - познание и образование. Само продумывание становится возможным в том случае, когда нам удается поставить перед детьми проблему (здесь - проблему понимания текста), требующую определенного ответа.

Приведем в качестве примера спор учащихся Д. и В. о том, как надо понимать текст про этапы. Либо изме-нение человека совершается мгновенно, и есть принципиально два состояния: человек, видящий реальность, и человек, видящий тени, либо идет медленное привыкание к жизни на свету. Это противоречие не случайно, в тексте есть слова и про постепенное привыкание к видению на поверхности после пещеры (сначала при луне и так далее), и принципиальная очевидность - вижу либо тень, либо вещь, среднего нет. (Отметим, что данное противоречие является формальным, а его "снятие и разрешение" заключается в переходе материализованного представления об эйдосах, в которой эйдосы присваиваются как вещи, к очевидности другого уровня - образо-вании как переходе к иной форме существования в пространстве идей).

Таким образом, на четвертом этапе ведущим процессом становится рефлексия. Однако она выступает уже не как "оборачивание", а как "обнаружение" себя в сложном философско-коммуникативном контексте.

Последняя (пятая) задача - построение схемы образования как схемы культурной нормы, введенной Платоном. Задача ставилась так: построить схему образования по Платону с учетом разобранных ранее представлений (об идеях, познании, источнике идей и т.д.).

Этот пункт реализует рассмотренную нами в начале статьи установку на одновременную трансляцию пла-тоновского представления о знании - и трансляцию методологического образца работы со знанием. Практиче-ски предшествующая работа состояла в передаче детям знания об идеях у Платона, однако форма трансляции задавалась нами из мыследеятельностного подхода, в конкретном случае состоявшем из принципов деятельно-стного развертывания осваиваемой формы и ее рефлексивно-мыслительного анализа. Здесь мы добавляем ме-тодологический подход к фиксации содержания на онтологических и организационно-деятельностных схемах. Собственно трансляция методологической формы работы со знанием, с нашей точки зрения, заключается в рефлексивном "поглощении" исходного содержания, развернутого как мыследеятельность. Завершающее зада-ние должно было обеспечить возможность сборки полученных представлений и проделанных мыслительных ходов, дать возможность относиться к проведенному изучению-пониманию текста как к целостной единице, культурному образцу, описываемому в мышлении, в нормативном плане.

Таким образом закладывалась определенная схема получения знания путем организации понимания текста: моделирование вводимого Платоном пространства - имитация процесса познания на модели - выход к содер-жанию текста - фиксация содержания текста в форме схемы.

Основным педагогическим результатом проделанного стало то, что реализуя мыслительную работу (аналитическую, идеализационную, рефлексивную), запараллеленную с процессом понимания текста, школьники начали (частично) употреблять средства рассуждения Платона в форме развертывания собственного дискурса, что, собственно, и является антропологическим сдвигом учащихся.

Методологическим результатом стало выделение и описание ситуаций, инициирующих выход учащихся в идеализационное пространство; ситуаций рефлексии способов выполнения задания; ситуаций креативного употребления полученных средств работы. Тем самым сложена мыследеятельностная форма (проект полипро-цессуальной организации прочтения) развертывания содержания платоновского мифа о пещере.