

УДК 101.1

Т. А. Туровцев

## ФИЛОСОФСКОЕ ЗНАНИЕ В ШКОЛЕ. АБСУРД ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ



**ТУРОВЦЕВ Тимур Александрович** — кандидат философских наук, старший преподаватель. Институт богословия и философии. Русская христианская гуманитарная академия. 191023, наб. р. Фонтанки, 15, лит. А, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [ibif@inbox.ru](mailto:ibif@inbox.ru).

*Статья представляет собой краткое изложение опыта преподавания философии в школе. Несмотря на кажущуюся странность подобной идеи, автор рассматривает данный вопрос с положительной стороны и стремится показать возможность и целесообразность широкого распространения такого опыта в старших классах школы. В статье демонстрируются особенности философского знания применительно к школьному образованию. В частности, посредством различения философии с такими феноменами, как мировоззрение и мудрость, а также с мифом. Важным моментом является то, что философия — это первая научная форма познания. Одной из главных тем становится отношение философии и природы человека, их тесная и глубокая связь. Включение её в круг образовательных программ решается автором в контексте философского анализа темы образования вообще. Автор заключает, что образование является не только педагогическим, но и философским понятием, вследствие чего становится особенно ясна потребность философского знания именно в школьном образовании.*

**ФИЛОСОФИЯ; ШКОЛА; ЗНАНИЕ; ОБРАЗОВАНИЕ; ЛИЧНОСТЬ.**

Уже само название предлагаемой статьи звучит весьма громко и многим покажется странным. Тем более, что всякому сразу очевидно, что автор стоит не на позиции абсурдности идеи, вынесенной в заглавие, а на

позиции потребности в знакомстве с философским знанием в рамках общеобразовательной школы. Но внесем необходимые уточнения.

Во-первых, следует несколько смягчить посыл: понятие потребности не обязательно влечёт за собой категорическую необходимость. Можно говорить и о желательности, о высокой целесообразности философии в школе. К тому же, предмет философии может быть организован в качестве факультатива или, как принято сегодня говорить, в виде элективной формы обучения.

Во-вторых, высказываемые в статье рассуждения можно, с нашей точки зрения, относить не только к категории старшеклассников, но к тем студентам высших учебных заведений, в программу обучения которых философия на данный момент не входит. Впрочем, главная цель нашей статьи не состоит в обсуждении наилучших форм включения рассматриваемого предмета в соответствующие программы. Мы не ставим вопрос таким образом, что его надо решать прямо сейчас. Скорее, мы делимся собственным опытом, основанном, действительно, на положительном решении данного вопроса. Да, в своих рассуждениях мы и в самом деле исходим далеко не только из так называемых теоретических предпосылок, которые не так уж и трудно составить человеку, давно и всерьёз увлеченному философией. Мы действительно также будем опираться на собственный, «живой» опыт преподавания философии в разных школах Санкт-Петербурга.

Изложение своей позиции начнём с предполагаемого названия предмета. Во всех случаях, когда автор предпринимал усилия по ознакомлению старшеклассников с философским знанием, предмет именовался традиционно и непритязательно: История античной философии. Причина такого выбора лежит на поверхности: начало философии со времени её предпосылок и с момента зарождения с очевидностью проще, доступнее, нежели её продолжение и углубление в развитых философских системах. Ясно, что начинать знакомство с данным предметом надо с его истока. К тому же, идти далее античной философии и вовсе ни к чему. Такому продвижению препятствует и сложность самого материала, следовательно, нецелесообразность его введения в соответствующий учебный курс, и практически неизбежна нехватка времени, попросту говоря, недостаток количества часов учебной программы.

Однако нам могут сразу возразить: каким бы доступным ни казался изначальный курс истории античной философии, предмет всё равно остаётся очень сложным для усвоения в таком возрасте. Да и может ли он быть интересным для широкой аудитории старшеклассников, ориентированной зачастую (не только сегодня, но сегодня в особенности) утилитарно, прагматически, да ещё и обременённой прессом подготовки к пресловутому ЕГЭ (единому государственному экзамену)? В этом пункте в содержание статьи нужно было бы ввести такие, скажем, темы, как постепенная подготовка школьников к данному предмету посредством корректирования системы преподавания гуманитарного знания в школе в целом, введения в него определённых дисциплин или ознакомительных курсов. Однако подобный разговор не входит в наши планы, и он слишком увёл бы нас в сторону, да и вряд ли он целесообразен на этих страницах вообще. Также не станем обсуждать проблему уровня учителей и преподавателей, которые должны вести соответствующие уроки и делать их и доступными, и интересными, несмотря на недостаточную подготовленность учеников. Поэтому вернёмся к исходным позициям и сосредоточимся на них.

Прежде всего согласимся с тем, что, если преподавать историю античной философии формально, безучастно по отношению к сути феномена философского знания, просто хронологически двигаясь от одного исторического имени к другому, перечисляя известные факты биографии, и в том же духе – их философские взгляды – такое обучение будет для школьников неинтересным, трескучим и малодоступным. Заметим также, что подобное преподавание не будет интересным, не захватит и даже не затронет никого, пожалуй, даже студентов специализированных факультетов, не говоря уже о действительно неподготовленных, неимеющих достаточного интеллектуального опыта, старшеклассников. Преподавание по принципу «родился – пригодился» чревато в любой аудитории, а в школьно-ученической и подавно. В этой связи неважно, как будет называться предмет. И всё-таки будем настаивать на том, что ознакомительный, вводный философский курс должен опираться на историю именно античной философской традиции. В то же время понятно, что в рамках предмета для нашей аудитории ни к чему погружаться в детали философских учений тех или иных древних

мыслителей, или заниматься подробным сравнением философов, принадлежащих одной школе. В самом деле, перед таким курсом, с нашей точки зрения, не может стоять задачи глубокого изучения предмета. Речь должна идти о введении в предмет, о знакомстве с его сутью и особенностями. Отсюда проистекает основная цель учебной дисциплины. В сущности, мы ведём речь о *введении в философию на материале её античного периода существования*. В том и дело, что нас действительно не может интересовать история предмета как таковая, взятая сама по себе и в её своеобразном историческом течении и развитии. В таком виде данный предмет может существовать, да и то с существенными оговорками, только там, где учащиеся уже сознательно выбрали философское знание в качестве своего профессионального интереса. В школе же философское знание может преподаваться только в качестве вводного. Но при этом, это важно отметить, оно не может быть совершенно абстрагированным. Аудитории, о которой идёт речь, это не по силам. Так что опору введения в предмет на его первоначальную историю можно считать обоснованной и органичной. Теперь необходимо сосредоточить своё внимание на тех задачах, которые должны ставиться на уроках по истории античной философии.

Представляется, что школьный пропедевтический курс философии целесообразно начинать с утверждения и демонстрации определённости предмета в противовес такой туманной и ускользающей реалии, как мировоззрение. Уже с самого начала надо понимать его неустранимое отличие от философии. В отличие от него философия представляет собой самостоятельный предмет, самостоятельную область знания. Обращение учителя к собственному опыту учеников всегда полезно, а на первых порах и вовсе необходимо. Так, весьма иллюстративен разбор практически всем, не исключая старшеклассников, знакомой фразы, подчас весьма навязчивой, о том, что «у каждого своя философия». В том-то и дело, что смысл этих слов, этой, по сути, присказки к философии не имеет никакого отношения. *Своим* у каждого является как раз мировоззрение, что и бывает весьма часто. Но никогда не может быть у каждого своей философии, точно так же как не может быть у каждого своей математики или химии. Абсурд подобного утверждения – «у каждого своя математика» – очевиден любому. Однако не меньшим абсурдом является соответствующая фраза в отношении философии. Это тоже быстро становится предельно ясным, но

провести границу вовсе не лишнее дело. В конец концов, никто про математику так не говорит, а вот, говоря так про философию, способствуют размыванию её сути, её смысла и цели. Таким образом, размежевание философии с другими феноменами сознания, культуры, общей истории становится весьма важным шагом на пути знакомства с её содержанием. Философия – это наука, и потому она есть общее достояние разума, мыслящего сознания человека, следовательно, она не может быть для каждого своей, такой, какой кому заблагорассудится.

Наука или научная форма познания предполагает поиск и выработку устойчивых понятий, внятно проговариваемые цели познания, а также то, что можно назвать определёнными познавательными процедурами. Всё это по большому счёту отсутствует в таком феномене, как мировоззрение. Оно же, в свою очередь, наполнено такими вещами, как разнообразными, зачастую невнятными умонастроениями, мифами, разного рода и разной степени устойчивости представлениями, и уж никак не трудной, последовательной и напряжённой работой ума, без которой не может существовать философия.

В отличие от философии мировоззрение складывается фактически само по себе, в каком-то смысле невольно. Оно, конечно, обуславливается множеством факторов и обстоятельств, носящих чаще всего случайный характер. Сказывается практически всё, чуть ли не весь индивидуальный опыт человека, его взаимодействия с так называемым окружающим миром. Начиная с воспитания в детском возрасте, опыт обучения и взросления, опыт чтения и встречи с художественной культурой иного рода и многое другое – всё это оказывает влияние на внутренний мир человека и формирует его мировоззрение. Важно здесь то, что возникает оно, как заметили чуть выше, помимо усилий над его созданием, оно формируется постольку, поскольку нечто оказывает на человека большее влияние, нежели что-то иное, над ним не обязательно трудиться – оно появляется само. По сути своей мировоззрение, будучи действительно у *каждого своим*, никогда потому не выходит за пределы частного мнения. Философия же, будучи знанием, построенным на понятиях, то есть всеобщих формах, стремящееся к систематическому изложению, является потому предметом, отдельной самостоятельной дисциплиной, требующей соответствующего отношения и изучения. Такое начало философской

пропедевтики как минимум способствует созданию исходного серьёзного и, возможно, уважительного настроя, позволяет, тем самым, избежать пренебрежительного и, вообще, превратного к себе отношения. Собственно говоря, такое предварение есть уже начало вхождения в сам предмет, ведь отделение его от других похожих или мнимо похожих реалий приближает к пониманию существа отделяемого.

В этом же ряду находится сопоставление и чёткое разграничение философии и мудрости. Мудрость как особа культурная форма в чём-то схожа с мировоззрением, она может из него происходить, на нём подчас основывается. Однако и отличия между ними настолько существенны, что раз их обозначив, затем уже никогда не смешиваешь. С одной стороны, иногда мудрость и философия сближаются, тем более что у них есть общий корень: первая есть просто «софия – мудрость», вторая – «любовь к мудрости», чем не повод, хотя бы кое-где одно выдать за другое. Действительно, про мудрость, как и про философию не скажешь, что она «у каждого своя». Мудрость, как и философия, может быть довольно устойчивым образованием, она как самостоятельный феномен зачастую выходит за пределы частного мировоззрения, может даже принадлежать целому культурному слою. Скажем, есть плеяда античных мудрецов, и есть мудрецы индийские. Однако всё это не делает мудрость – ни в её античном варианте, ни в индийском – философией. И это другая сторона вопроса.

Мы упомянули о существовании античных мудрецов, хорошо известен феномен «семи мудрецов» (может называться больше семи имён, они могут быть разными, но в любом случае – феномен прочно укоренился в культуре). При этом, нужно подчеркнуть, их отличают от философов. В чём-то первые предваряют вторых, а Фалеса даже иногда причисляют и к тем и к другим, но их, что важно, никогда не смешивают, причём ни в самой Античности, ни в последующей историко-философской традиции. Различая мудрость и философию, следует повторить часть пунктов, которые были приведены нами раньше при разведении её с мировоззрением. Однако, продвигаясь вперёд, важнее нечто добавить, тем самым точнее очерчивая феномен философского знания. Тем более, что мы говорили о такой аудитории, для которой философия скорее всего не будет тем, что называется профессиональным занятием. Соответственно, нечто, ставшее очевидным для одних, не является таковым для других. В этой

связи весьма показательным оказывается то обстоятельство, что философия имеет свою историю, она существует в ней, или по-другому: философствование человека порождает соответствующий исторический феномен. Помимо своей актуальности здесь и сейчас, она исторична, мы ведь и заявляли предмет не иначе как историю античной философии. Уместно будет отметить, хотя отчасти условно, что введение в философию, знакомство с её основами соответствует постижению её в модусе актуальности здесь и сейчас, тогда как опора и отсылка к её античной форме соответствует историзму философии. При этом надо оговориться, что подобное деление действительно условно, поскольку обе цели – непосредственное участие и историческая дистанция – должны достигаться «легированным» сплавом.

Так вот, на фоне историчности философии нужно смело и уверенно констатировать отсутствие таковой у мудрости. В самом деле, не существует истории мудрости, несмотря на наличие таких феноменов, как индийская или китайская мудрость. А это ведь очень показательный и неизменно впечатляющий учеников факт, на который редко обращают внимание: раз нет истории, значит, нет предмета научного изучения, значит, и сам феномен не научен, внедисциплинарен. Может показаться, что отсутствие истории, своеобразный внеисторизм способен свидетельствовать о постоянной актуальной значимости данного явления. Дело тут, однако, в другом. И не столько в том, что актуальность мудрования может быть утрачена, особенно если оно имеет характерную этническую принадлежность, сколько в том, что отсутствие истории говорит об отсутствии единства феномена, следовательно, о невозможности его изучения. Подчеркнём особо, невозможно изучить систематически не потому, что нет истории, а прежде всего потому, что нет как раз единства, ведь принцип историзма в данном случае, хотя и весьма важен, но всё же вторичен, он проистекает из принципа единства. В итоге получается ровно наоборот: актуальная и непрерывная значимость предмета возможна только при условии исторического единства. Феномен же мудрости таковым не обладает, стало быть, не может быть смешан с философией, не может в отличие от неё претендовать на статус систематического и подлинного знания, и потому не имеет главного в данном случае *образовательного значения*. В то же время философия в

образовании имеет статус личностно фундирующего знания, причём как раз благодаря своему двойному характеру: личному, значит, непосредственному *вызову* здесь и сейчас, а также исторической дистанции, которая дооформляет личностное бытие.

К сказанному добавим, что отсутствие истории предмета свидетельствует о фрагментарности, и в этом смысле о случайности, необязательности данного феномена. Речь не о том, что мудрость вовсе не нужна, но о том, как раз, что она пребывает за пределами систематического знания. Мудрость имеет статус частного суждения [1, с. 186-193] в отличие от всеобщности суждения философского. Будучи частным, она обладает тем, что обычно называется пользой. Да, мудрость способна быть полезной и потому актуальной, но ведь образование не может основываться на пользе, утилитаризме и прагматичности, иначе никакое оно не образование, а набор инструментов и функций. Собственно, мудрость и не выходит за пределы полезных советов, призванных по возможности лучшим образом обустроить жизнь и быт, способствовать их мере, поскольку иной раз одно и то же мудрое изречение применимо, а иной раз – нет.

Размежевавшись с такими реалиями, как мировоззрение и мудрость, мы готовы теперь к следующему шагу, готовы обратиться к собственно философским проблемам. Делать это нужно, по-прежнему не забывая характер нашей аудитории. Как минимум её нельзя, что называется, бросать в воду в расчёте на то, что она сама выплывет. Надо понимать, что она скорее всего утонет, в нашем же случае – заскучает, скиснет, предмет наш сделается ей откровенно неинтересным, и мы загубим наше начинание уже на первых шагах. Например, будет неверно делать следующий шаг таким приблизительно утверждением: «Первым философом был древний грек Фалес, который говорил, что “всё есть вода” или что “всё из воды”». Дело, конечно, не в том, что такое утверждение ошибочно по существу – Фалес действительно первый философ и действительно известен данным основоположением. Проблема в том, что подобное начало рискует оказаться слишком неожиданным, прямолинейным и потому непонятным. Оно может стать тем самым прыжком в воду, которого следует остерегаться. На наш взгляд, рождение сознательного вопроса об изначальной природе вещей, об истинном бытии, как и рождение устойчивого, а значит, облечённого в понятие ответа на него, должно быть

несколько иным. Пропедевтически это может быть удобно осуществить в сопоставлении с иной формой познания, которую философия как раз в себе преодолевает. Мы имеем в виду миф или мифологическое мирозерцание.

Подобное движение к существу философского знания оправдано и удобно сразу в нескольких отношениях. Назовём, хотя и без специальных акцентов, то, что миф должен быть разведён с философией по аналогии подобным предыдущим опытом. В мифе есть отчётливый гносеологический и онтологический аспекты [2, с. 86-97], совершенно неотъемлемые от философской науки. Углубляться в эту проблематику вряд ли нужно. Тем не менее, некоторая общность мифа и философии, по крайней мере, на первых порах, наличие в мифе познавательной стороны, а также их коренное различие позволяет подступиться к философии как бы не спеша, плавно. То, что философией миф преодолевается, что в ней познание становится научным, а бытие, природа вещей обретает устойчивость и определённость в сравнении с мифом, также обуславливает оправданность предпринимаемого методологического, можно сказать, педагогического хода. Кроме того, факт преодоления мифологического мирозерцания ставит философию в определённое к нему отношение, что, в свою очередь, в достаточной степени высвечивает сущность философского знания и его место в человеке как мыслящем бытии. Наконец, следует добавить то, что некоторая связь или, лучше сказать, соседство мифа и философии заявит о себе в грандиозном творчестве Платона, в некоторых его диалогах. Это также обосновывает демонстрацию отношения данных культурных форм.

Устанавливая это отношение, необходимо чётко провести мысль, что миф, предшествуя философии, предваряет её всё же хронологически, но не логически. В последнем аспекте он как раз преодолевается. Другими словами, нельзя говорить (иногда с такой точкой зрения можно встретиться), что философия происходит из мифа, что он её порождает. Напротив, едва начавшись, философия тут же размежёвывается с мифом, отталкивается от него, чтобы более не смешиваться с ним, какие бы мифологемы ни использовались философами в дальнейшем, как античными, так и любыми другими. Разговор о том, что в истории философы не раз ещё обращались к мифотворчеству, но что это, по сути,

сдача философией своих уже обретенных позиций, выходит за рамки нашей темы, поэтому мы не будем здесь останавливаться на этом вопросе.

Итак, сказанное демонстрируется как раз на примере фалесовского рассуждения. Примечательно, что это совпадает и с историзмом, и с логическими основами существа философского знания. Иногда кажется странным, что первый философ, то есть в каком-то смысле родоначальник фундаментальной области знания (это даже на слух звучит грандиозно!), известен всего лишь двумя дошедшими до нас суждениями. Их, конечно, было больше, вероятно, намного больше, но это и не столь важно, ведь главное – собственно рождение философии и, что, то же самое, философский, познавательный сдвиг – осуществлены даже не двумя, а одним суждением: *всё есть вода*. Попутно заметим, что относительная простота в данном случае даже удобна для уровня среднеобразовательной школы в целях вхождения в суть предмета. Что же происходит в этих словах, что в них заключено, что они, как мы уже говорили, выводят на свет не существовавшее доселе философское знание, тем самым, отодвигая в сторону мифологический способ познания вещей?

Начнём с констатации того, что мифологическое мироотношение стремилось всё оживить, а также то, что бытие сущего в мифе не было постоянным, устойчивым. Подробно входить в рассмотрение данной проблематики у нас нет возможности, а на уроках это также ни к чему (будет вполне достаточно привести один пример и процитировать любой архаичный мифологический текст). Здесь же ограничимся коротким комментарием. Для мифологического сознания вода, из которой, по Фалесу, всё происходит, это не что иное, как Океан, божество хаотического порядка, всё порождающее, изводящее из себя космическое сущее. Так в мифе. Но Фалес не был бы первым философом, если бы его слова на особый лад повторяли бы древнюю мифологическую интуицию, если бы они поддавались такой интерпретации. В том и дело, что «вода» у него становится ответом на вопрос «что лежит в основании сущего?» И если в случае с Океаном-хаосом, который нельзя считать твёрдым и надёжным основанием, поскольку на другом полюсе он обращается в космос, тут же чреватый вновь хаосом, то в суждении Фалеса «вода» – это понятие, противостоящее мифологическому *оборотничеству*. Понятие – фундамент всякой онтологии – останавливает качение маятника «хаос – космос» или

«вода – суша». Миф на гипотетический вопрос «что есть бытие?» отвечает приблизительно так: «хаос, порождающий космос, который, в свою очередь, снова обращается в хаос». Иначе говоря, миф в пределе представляет собой как минимум двойственность. Сущее он видит в колеблющемся состоянии между двумя названными началами, которые непрерывно сменяют друг друга. Строго говоря, мифологическое сознание сущее не мыслит, а воспринимает или даже, позволим себе так выразиться, *предощущает* в качестве всегда неустойчивой картины. Пожалуй, можно сказать, что миф и не формирует вопрос о бытии (он его не допрашивает, по меткому слову М. Хайдеггера) так, как это осуществляется в философии. Ведь мы сегодня в корне вопроса о бытии предзадаём ему неразложимость в пределе. Именно такая постановка уже непроявленно свидетельствует о начале философского знания. И вот, у Фалеса вода как принцип, а не как мифологический образ Океана, представляет собой попытку достичь искомого неделимого начала бытия; становится понятием.

В неопытной аудитории таким образом демонстрируется познавательная деятельность в чистом виде. В понятии обретается опора для познавательной способности. Мышление, сознание получают в нём надёжное основание. Теперь, что называется, можно относительно спокойно заснуть, а, проснувшись, вернуться к достигнутым *вчера* результатам: бытие осталось собой в найденном накануне понятии, в сознании не было гостей, превративших космический порядок дома в хаос полтергейста. Раскрывается в итоге сам принцип понятия как начала и неперемного условия устойчивого познания сущего, причём в независимости от рода науки. Последняя получает особенный отклик в душах молодых людей, в изобилии напичканных (позволим себе это слово) всевозможными понятиями таких предметов, как физика, математика, история, химия, биология и многие другие, но не имевших до сих пор ни малейшего представления о природе понятия как такового, о его происхождении, и, уж конечно, о том, что оно, оказывается (!), исходно есть содержание моего мыслящего сознания. Таково, прежде всего, место философского понятия. В науках новоевропейского типа понятие зачастую выводится за пределы сознания и вступает с ним в разного рода соотношения. Эти аспекты могли бы стать частью таких гипотетических элективных занятий или спецкурсов, как «Философские предпосылки

новоевропейской науки» или «история и теория науки». Мы же сейчас, согласно поставленной цели, должны продолжить наш по необходимости краткий и неполный обзор происходящего движения истории античной философии, а вместе с ней и за движением самого мышления.

После Фалеса происходит возрастание философского знания, укрепление его исходных завоеваний. Новые шаги иногда могут казаться не слишком значительными (например, те, которые делаются в рамках милетской школы), но их твёрдая поступь формирует, во-первых, собственно историю философии, во-вторых, всякий раз, каждый такой шаг представляет собой личную заявку при встрече с бытием, заявку на обладание истиной бытия. Впрочем, главной задачей в контексте поставленной цели видится выделение основных вех и акцентирование смысла прежде всего на них. Особенности школьной аудитории (интеллектуальные, поведенческие), ограничения по времени обязательно приведут к определённым содержательным ограничениям. Однако есть имена и концепции, которые невозможно обойти вниманием. Они представляют те самые смысловые вехи, особые повороты мысли и историко-философские сюжеты. Одним из таких сюжетов является, с нашей точки зрения, философское выступление Гераклита Эфесского.

Его фигура и философия важны независимо от слушателя, кто бы ни был перед преподавателем, учителем или лектором их нельзя миновать. Учение, философские прозрения Гераклита должны быть освещены по возможности подробно, по верхам тут без значительного ущерба смыслу не пройти. Что касается специфики нашей аудитории, то здесь выигрышной оказывается, как биография Гераклита, несмотря на всю её фрагментарность, так и яркость, порой парадоксальность его учения и философских высказываний. Философия Гераклита, здесь особенно уместно употребить эту фразу, *задевает за живое*. В принципе, природа философского знания такова, что оно непосредственно затрагивает самое существо человека, оно происходит из его глубин, можно сказать, выявляет его, обретается в этом *живом*, ведь живое оживотворяется только живым. Гераклит в этом отношении весьма убедителен. Не возможности говорить здесь подробно, остановимся коротко на некоторых моментах его учения.

Поведение Гераклита часто расценивается как высокомерное, и он действительно даёт основания так считать. Но мы при этом должны иметь

в виду то, что эти его особенности следует рассматривать в едином философском контексте. И уж тем более было бы странно искать именно в этом древнем философе образцы высокой корректности и поведенческого такта. Важнее другое. То именно, что Гераклит словно всему на свете бросает вызов. Надо отметить, что в этом «броске» – упорном, настойчивом и, главное, последовательном – остро заявлено философское «Я» Гераклита. В сущности своей, это вызов природе, некоему естественному порядку вещей, их планомерному, иногда даже унылому течению, а также невнятности и неопределённости всякой множественности, которой Гераклит постоянно противопоставляет единство. Как это ни странно прозвучит, его высокомерие или надменность, как говорит Диоген Лаэртский, носит на самом деле философский характер. Он бранит эфесцев и непозволительно заявляет, чтобы «взрослые у них все передохли» [3, с. 359], поскольку «выгнали они Гермодора, лучшего меж них» [3, с. 359]. Это, по Гераклиту, то самое бестолковое, непутёвое множество, которое в истине вещей противостоит единство: «Один мне – тьма, если он наилучший» [4, с. 245]. Не зная ещё высшей ценности каждой человеческой личности, он приравнивает человеческую множественность к природной, поэтому так легко проклиная соотечественников. Отчасти по той же причине Гераклит уничижает в известных людях многознайство, например, в знаменитых словах «многознание уму не научает, а не то научило бы Гесиода и Пифагора, равно как и Ксенофана с Гекатеем» [4, с. 195].

Везде, и в школьной аудитории в особенности, очень важно разобрать сущность «многознания», его бесплодность, чтобы отличить от того знания, которое способно вести к истине. И опять же – это различие между многоразличной осведомлённостью и единством ума. Конечно, здесь напрашивается сопоставление с феноменом простой и пустой информированности, с тем множеством бесцельных «знаний», когда масса сведений, даже просто масса слов, по существу никак не связана, не образует единства целого, но используется периодически для щегольства и попыток продемонстрировать собственную значимость. О Пифагоре (казалось, бы!) Гераклит высказывается ещё более резко в том же духе: «Пифагор, Мнесархов сын, занимался собиранием сведений больше всех людей на свете и, понадёргав себе эти сочинения, выдал за свою

собственную мудрость многознания и мошенничество» [4, с. 196]. Собираательство сведений, то есть разрозненное знание, которое и знанием-то не является, поскольку не отвечает требованиям последнего, приравнивается Гераклитом ни много ни мало к мошенничеству, является обманом. Ведь истинная мудрость состоит «в том, чтобы знать всё как одно» [4, с. 199]. Разрозненность же сведений (явно имеется в виду стремление пифагорейского союза расписать все стороны быта своих адептов до мелочей), которой броско и ёмко Гераклит выносит вердикт словом «понадёргав», представляет собой *многое*, всё, которое познаётся через самого себя, через такое же *всё*. Это-то и является обманом, поскольку результата не даёт, только мнимость и пустышку.

Хорошо известны слова, приписываемые Гераклиту, «всё течёт, всё изменяется». Эта фраза настолько в ходу, что её знают буквально все, даже школьники, тем более, учащиеся старших классов, которые уже тоже и слышали её и готовы слепо присоединиться к этой расхожей псевдомудрости. Тем важнее уделить особое внимание той стороне философии Гераклита, из которой проистекает данная сентенция. Эта сторона у Гераклита действительно имеется, но зададимся вопросом: это – лишь одна из сторон, или к этому сводится вообще всё учение древнегреческого философа? Изменчивость, текучесть, неуловимость природы или сущего постоянно подмечается им. Вот неполный ряд характерных суждений.

*«Природа любит прятаться» [4, с. 192],*

*«Владыка, чьё прорицалище в Дельфах, и не говорит, и не утаивает, а подаёт знаки» [4, с. 193],*

*«На входящих в те же самые реки притекают в один раз одни, в другой раз другие воды» [4, с. 209],*

*«Солнце ... новое ежедневно» [4, с. 225].*

Эти и другие подобные высказывания Гераклита и в самом деле служат основанием для своеобразного подведения итога, какой делает Платон в «Кратиле»: «Гераклит говорит где-то, что всё движется и ничто не остаётся на месте, и, образно сравнивая сущее с течением реки, говорит, что дважды нельзя войти в одну и ту же реку» [5, 402a]. В данном моменте можно провести дополнительное различие между так называемым мудрым изречением, выступающим в виде афоризма, и философским

суждением. Это ведь поразительно, как трудные философские поиски Гераклита редуцировали чуть ли не до одного-единственного, в сущности, весьма банального изречения! И вправду, что особо глубокомысленного, метафизически сокрытого в простом наблюдении за природой, доступном как правило любому наблюдательному натуралисту, если не вообще любому человеку, замечающему, что вокруг него всё подвержено изменениям?! Платон прав в своей интерпретации гераклитовских наблюдений за природой, но ведь из его «резюме» не следует, что к нему сводится вообще весь Гераклит. В том и дело, что он, хотя и обнаруживает природу, сущее повсюду изменчивым, но при этом словно пытается прорваться, преодолеть этот её статус. Раз за разом он словно стремится удержать сущее в своём суждении, причём часто безуспешно. Быть может, поэтому он заслужил прозвище «плачущего философа»? Однако вопреки сравнительным неудачам и сквозь «слёзы» Гераклит из глубин своего философского, неизменного «Я» бросает природе парадоксальные, *высокомерные* вызовы: «Путь вверх-вниз один и тот же» [4, с. 204], «Учитель большинства – Гесиод: про него думают, что он очень много знает – про того, кто не знал [даже] дня и ночи! Ведь они суть одно» [4, с. 214]. Эти слова иногда толкуют таким образом, что день и ночь постоянно и попеременно переходят друг в друга, образуя единое целое, и будто бы в этом смысле они суть одно. Однако на самом деле это заведомое упрощение философской мысли, являющееся, в сущности, сведением её чуть ли не к банальному наблюдению натуралиста. Такая интерпретация соответствует, скорее, как раз представлению Гесиода, который, с позиции Гераклита, не смог возвыситься до истинного философского умозрения. Философское же «Я» Гераклита, которому внятна «эта-вот Речь» [4, с. 199], этот-вот Логос, смотрит «свысока» на день и ночь, репрезентирующие реальность «всё», и знает её «как одно». Эта дистанция, образованная высотой расположения «Я», позволяет отождествить день и ночь, несмотря на их эмпирическую противоположность.

Вот и получается, что Гераклит, с одной стороны, обнаруживает природу непрерывно меняющейся, ускользающей от познания, с другой стороны, употребляет все силы своего ума для того, чтобы преодолеть природные «прятки», чтобы найти в сущем, опираясь на этот-вот Логос, нечто неизменное и постоянное в своей неизменности, хотя бы

посредством парадоксальных суждений и стоящих за ними «Я». Так, учение Гераклита об изменчивости из ложно присвоенного ему статуса мудрости, мудрого изречения возвращается в подлинно научный, философский контекст, и уже в нём довершается иными метафизическими аспектами.

Чрезвычайно важное место в историческом введении в философию занимает элейская школа. Её трудами философия совершает то, что можно назвать своеобразным метафизическим поворотом. Он характеризуется как минимум двумя важнейшими аспектами, тесно между собой связанными. Во-первых, философские усилия смещаются от вопрошаний о природе, о «фюсисе» к реалиям сверхприродным (не забудем, конечно, что намечено это было уже Гераклитом). У Ксенофана в центре внимания оказывается реальность единого Божества, а у последующих представителей элейской традиции – мышление, стремящееся быть самим собой, когда оно является своим собственным предметом. Точнее говоря, мышление, впервые вставшее, хотя ещё не вполне уверенно, на этот путь. На смену суждений, пусть и глубокомысленных, но в основном всё же единичных, пришла последовательная логика, развивающаяся из первичной предпосылки, из исходного парменидовского суждения о тождестве бытия и мышления. Философия элеатов впервые демонстрирует его обращение к себе самому, то, как оно встречается с самим собой. Но самое главное при этом то, что здесь появляется возможность показать, скажем так, *действительность* мышления как такового. Это особенно важно для начинающих и незрелых умов, каковыми по необходимости являются умы старшеклассников. Они, тем не менее, оказываются способными вслед за учителем, вместе с ним проследить за имманентным движением логики. Чаще всего это становится большим и значительным открытием для всё-таки ещё детского сознания, до сих пор приучавшегося к работе с числами, уравнениями чисел, физическими, химическими и другими явлениями природы (литературу и историю выносим здесь скобки), то есть с различного рода эмпирическими, внешними сознанию реалиями. А тут мышлению, что называется, «на глазах» становится доступной работа с самим собой. Логические суждения и умозаключения рождаются непосредственно в человеке, не выходя за пределы мышления.

Продолжая выделять необходимые прежде всего в нашем контексте акценты, нужно подчеркнуть знаменитое парменидовское расчленение познания на два пути: мнения и знания. Впервые в истории к истине, к подлинному знанию применяются жёсткие требования: предмет должен быть равен самому себе. Кажется простым и очевидным, но для формирования строгого и дисциплинированного ума – одной из целей философского образования в школе – необходимо, что мыслящее сознание само в себе обнаружило различие между мнением и собственной знанием, между возможностью заблуждения и достоверностью познания. Ведь до сих пор школьник фиксировал ошибки не сам, а потому, что, либо ему кто-то сказал, либо он это понимает внешним способом, опосредованно через вещи, внеположенные его мышлению. Добавим к этому, что обнаружение «двух путей» есть ещё и формирование разницы не простом между истинным и ошибочным, ускользающим, но, к тому же, различие между высоким и низким, божественно-сакральным и человечески-профанным, между абсолютным и относительным. Тут уместно снова вспомнить обывательское профанирование гераклитовского умозрения и укрепиться в осознании того, что не всё течёт и не всё изменяется. Поэтому «борьбы Парменида за единство, тождество, отдающая некоторым безумием, оказывается чем-то глубоко серьёзным и важным» [6, с. 37]. В самом деле, что может быть серьёзнее и важнее того, чтобы логически утвердиться в вечности, неизменности и истинности бытия.

Особенно ярко (прежде всего в работе с предполагаемой аудиторией) элейская философская традиция заявляет себя в философии Зенона, который, в сущности, разворачивает тезисы своего учителя с иной стороны: давайте посмотрим, что будет, если допустить, что движение существует (а про себя помним: ведь это будет означать, что не существует истинного, неизменного бытия и его познания – будущий провал софистики). В целях наилучшего восприятия и усвоения для школьника важно, что называется, оживить историю. В данном моменте это удобно сделать. Мы с лёгкостью можем себе представить немалое число возражающих парменидовскому тезису, недоумевающих по поводу того, как это может быть, чтобы истинное бытие было неизменным и неподвижным. И вот тут-то Зенон Элейский выступает со своим методом, несколько схожим с математическим способом доказательства

*отпротивного*: если допустить, что движение истинно есть, согласно возражениям оппонентов, то – далее следуют знаменитые зеноновские апории – мы придём к совершенно абсурдным выводам. Например, к тому, что Ахиллес не сможет догнать черепаху или что летящая стрела на самом деле не летит, а вполне неподвижна. Разумеется, зеноновские аргументы о невозможности движения имевшиеся недоумения не устраниют. В определённом смысле они их даже усиливают. Однако это происходит в сфере безмятежного существования души, когда всё представляется очевидным и понятным. Так что возникающий или обостряющийся вместе с элейской школой конфликт призван возбудить и далее философское, по Аристотелю, удивление, а также не только и не столько заострить проблему соотносённости чистого мышления и чувственного восприятия, сколько вновь продемонстрировать и оттенить реальность самого умозрения, поскольку, будем на этом настаивать, оно-то как раз не очевидно, трудно схватывается и ещё труднее удерживается, причём что детским, что даже более взрослым сознанием.

В рамках данной статьи нет возможности подробно останавливаться на разного рода проблемах философии элеатов, есть они и у Парменида, и у Зенона, так же как есть и не названные достижения или, лучше сказать, перспективы дальнейших обретений на пути познания. Тем не менее, к сказанному имеет смысл кое-что добавить по поводу смысла апорий Зенона. В самом деле, было бы странно, если бы учитель ограничился всего лишь демонстрацией парадокса, развёл бы познавательную способность человека по несовместимым полюсам. Подобная ситуация была бы чревата, например, разочарованием, особенно для пытливого детского ума, она могла бы свести настоящее философское удивление и последующий поиск к производству парадоксов, то есть в перспективе – к пустышке и обману, к бесплодному напряжению интеллекта, в том числе такому, который диагностировал и выбраковывал Сократ. Есть ещё вариант, согласно которому от Зенона осталось бы впечатление как от чудаковатого, эксцентричного философа, вознамерившегося всех удивить, говорившего какие-то странные и нелепые вещи. Пагуба такого представления состоит в том, что оно фактически низводит философию к тому самому упоминавшемуся ранее *собранию мнений*, которое мы должны всеми силами избегать, поскольку философия-то здесь как раз и

заканчивается, вытесняясь её имитацией. Нет ничего хуже для преподавания философии, притом кому бы то ни было, чем поочерёдное и безвкусное представление мнений. Ведь то, что мы сейчас назвали «мнением», на самом деле является философским суждением. Мнением же оно как раз становится в том случае, если слушающий воспринимает его так же как, например, математическое уравнение или физическую формулу. И тут уж как повезёт: может запасть глубоко в сознание, чтобы когда-нибудь там переродиться в нечто своё и новое, либо выстроится в ряд мнений, чтобы вскоре забыть. Подобным образом редуцированное к мнению философское суждение ничем не будет, по сути, отличаться от факта биографии философа: тогда-то и там-то родился, так-то высказался... Эта воронка затянет в себя не только Зенона, она поглотит и «тёмного» Гераклита, отождествляющего день и ночь, и брюзжащего по поводу большинства, а Пифагора превратит в эзотерика-нумеролога, а многих и вовсе заставит позабыть, что в сложившейся ситуации, быть может, не самый худший вариант.

Следовательно, нужно задержаться на зеноновских апориях, чтобы извлечь из них нет существенное и непреходящее в нашем контексте. Например, представляется важным показать то, что невозможно сделать средствами традиционных школьных предметов. И, в частности, то, что в некоем, точнее, в любом ограниченном отрезке, расстоянии содержится актуальная бесконечность. Именно поэтому Ахиллес оказывается неспособным догнать черепаху, если предположить, что движение существует, ведь он ставится перед задачей преодолеть бесконечность (бесконечно делимую протяжённость) в конечный промежуток времени, что неосуществимо логически. Зенон, таким образом, демонстрирует реальные проблемы, которые даже не затрагиваются науками, изучаемыми в рамках стандартной школьной программы, но которые ставит и постигает философия. Зенон показывает настоящие противоречия, актуальные не только исторически, но *здесь и сейчас* тоже, связанные с постоянно используемыми понятиями: время, пространство, величина, движение. Мы обнаруживаем противоречие, в котором находится наше собственное сознание, противоречие между мышлением и чувственным восприятием. Философия Зенона отчётливо показывает, что непосредственные чувства не ведут к познанию, но порождают полупонятия.

Ко всему прочему, формулированием данных апорий Зенон выступает в качестве создателя диалектики – философского метода, рассматривающего предмет с возможно большего числа сторон, анализирующего его (в данном случае это движение) и противоречия, связанные с ним. Диалектика позволяет освободиться от непосредственных впечатлений и разглядеть предмет из глубины. В этом процессе мышление в существенной степени проявляет свою независимость от чистого эмпирического сознания, а исследуемая вещь получает всё более и более конкретные определения. Отсюда диалектическое рассуждение далее пойдёт двумя преимущественными путями: оно выродится и превратится в бессодержательное умствование поздних софистов, а у Сократа найдёт своё великое продолжение и непреходящее значение, который вместе с Парменидом откроет дорогу Платону с тем, чтобы преодолеть бесплодную софистическую игру ума и осуществить действительное движение мысли, рождающее человеческую личность.

В данной статье мы не ставим перед собой задачу даже коротко представить подобие учебной программы по истории философии в школе. Поэтому мы сравнительно спокойно опускаем имена и учения таких философов, как, скажем, Эмпедокл, Анаксагор, Демокрит, при том что в учебном курсе все они, как ряд других, здесь не названных, присутствуют и занимают определённое и важное место. В рамках же статьи считаем необходимым затронуть самые ключевые темы, да и то не все, поскольку даже краткий разбор что Сократа, что Платона приведёт к непомерному разрастанию объёма текста. А они, несомненно, присутствуют в программе и, что неудивительно, занимают в ней центральное место, всё предшествующее ведёт к ним. Более или менее подробный разбор философии Сократа и Платона (за исключением самых сложных и так называемых «политических» диалогов последнего) ставится нами во главу угла.

Так вот, применительно к Сократу, а вместе с ним и в отношении, возможно, одной из лучших тем, которые есть в софистике, мы полагаем важным остановиться на такой интереснейшей для всех без исключения теме, как образование. Причём поначалу в этом вопросе софистика и Сократ идут как бы в одной упряжке. С одной стороны, софист, софистика с, так сказать, лёгкой руки Сократа и Платона стали чуть ли не бранными

словами. И есть за что. Мы уже говорили о своеобразном выхолащивании диалектического метода в софистической среде. Чему только ни уподоблял сначала Сократ, а затем Платон словесные экзерсисы софистов (вспомним хотя бы братьев Дионисодора и Евтидема из диалога, названного по имени второго брата), и эквилибристике, и игре в мяч, и Бог знает, чему ещё. Это всё действительно справедливо, но относится всё же к поздним софистам, которые, по большому счёту, окончательно капитулировали перед собственным философским релятивизмом и, тем самым, с неизбежностью девальвировали философское дело – оно выродилось у них в имитацию и бессмыслицу. Но это, повторимся, случилось позже. А начиналась диалектика ранее. Мы упоминали в этой связи Зенона Элейского, есть сведения, что её зачинателем был Эмпедокл. Так или иначе, ранние софисты представляли собой маститые фигуры и были серьёзным и сравнительно продолжительным явлением в истории философии. Косвенным свидетельством этому служит то обстоятельство, что Платон счёл возможным и даже, по-видимому, необходимым один из своих важных диалогов, иногда квалифицируемого в качестве *переходного*, назвать именем софиста Протагора, в котором нет унижения, но подчёркивается его философская значимость. Также упомянем то, что Платон другой диалог, притом один из сложнейших, весьма трудных для усвоения, назвал общим именем «Софист». Платон, следовательно, разделял подлинного *софиста* от никчемного. С первым можно было не соглашаться, но признавать при этом вскрытие им действительных философских проблем, второй же в лучшем случае вызывал снисходительную улыбку. Но главное, на чём мы хотели бы заострить внимание, заключается как раз в образовательной деятельности софистического движения.

В сущности, софисты были первыми профессиональными учителями. Они брались, настойчиво предлагали сами обучить самым разным областям знания и этическим принципам. Поэтому именно с них началось обучение систематического характера. Следовательно, нужно говорить о том, что софисты являются родоначальниками школы. Действительно, они утверждали, что обеспечивают всестороннее воспитание, развитие и образование человека. Речь не о том, насколько они соответствовали своей

амбициям и обещаниям. Порой соответствовали, а порой их заявка была слишком самонадеянной. Важнее то, что они связывали с его образованностью. Мы говорим об образованности как цельности человека, зрелости и оформленности его существа. Принцип состоятельности означает здесь некую высшую способность человека на любом поприще. Об образованном человеке можно сказать, что *он состоялся независимо от рода деятельности*. Залогом этого софисты совершенно справедливо считали способность человека анализировать любой предмет, взвешивать его на диалектических весах. Тем самым образованный человек должен самостоятельно мыслить, уметь свободно говорить, выражать свою мысль и отстаивать собственную позицию, а значит, – самого себя. Обратим особое внимание на то, что понятие образования и образованности начиналось в пространстве, во-первых, философского знания, во-вторых, вне связи с конкретным родом занятий, тем, что сегодня называется профессией. Образование – это некая особая выделка человеческой природы. Можно сказать и так, что это собственно человеческое дело, а сфера деятельности – это нечто вторичное. Человек деятелен по природе, следовательно, усилия надо прежде всего сосредоточить на нём самом непосредственно, а не на навыках, которые *человек деятельный* хотел бы приобрести.

С одной стороны, софисты ставили своей целью возвысить человека, выявить его наивысшую природу. В нём, как мы помним, по Протагору, обнаруживается мера всех вещей, он сам её задаёт. С другой стороны, эта мера оказывается слишком подвижной, человеческое как таковое в ней ненадёжно, мера, исходящая из него, становится «плавающим» принципом, чуть ли не сиюминутной мерой. В отличие от Парменида и всех элеатов у софистов мышление бытию не тождественно. Более того, оно не просто не совпадает с ним, но и вообще никак с ним не соотносится (вспомним последовательно доказываемые Горгием тезисы о невозможности что-либо познать в силу несоответствия мысли, слова и предмета друг другу). В результате у софистов образовательный акцент ощутимо смещается от того, что мы сегодня, вопреки самой софистики, всё-таки называем философским знанием, твёрдым и надёжным бытием, к слову, к словесности как таковой, к речи. Слово и речь становятся

обретают самодостаточную ценность. Отсюда огромный интерес софистов к языку как таковому, к словесности, то есть к умению обращаться со словом – к искусству речи – риторике, – и к искусству спора – эристике. Заслуги и достижения софистов в этой области значительны, но в философском деле образования личности они всё-таки соскользнули в иное русло. Кажется, что они открыли или, скажем осторожнее, приоткрыли (ведь во всей полноте этого не сделал даже Сократ) некоторую самостоятельность бытия человека, отличность его от бытия природного, увидев в нём, а не в «фюсисе» сущее, его меру. В то же время, они же и размыли философские основания познания, в том числе познания человека, в потоке слов и всевозможных искусных оборотах речи. Можно сказать, что в результате они потеряли связь с этой-вот Речью-Логосом. В отличие от Гераклита, она, Речь, перестала быть им внятной. И потому, открыв принцип образования, они в погоне за словами и красотой речи вскоре едва его удерживали, а то и утрачивали вовсе.

Но человеческое бытие не может опираться на самого себя, не имея никакой другой поддержки. Следовательно, если он больше не слышит или «даром что слышит» и не воспринимает Речь-Логос, не ищет опоры в «архэ», то в философском, в философско-образовательном отношении он обречён на сползание в ничто, на имитацию бытия и знания посредством плетения словес. Что касается образовательного аспекта человеческого бытия, то за ним сохраняется определённое значение. Здесь можно упомянуть выучку в области конкретного предмета, ведь софисты обучали буквально всему на свете, или же искусство спора само по себе. Наконец, согласно Протагору, можно и нужно стремиться к общей цели обучения. Необходимо научить

*«смышлёности в домашних делах, уменью наилучшим образом управлять своим домом, а также в делах общественных: благодаря ей [науке – Т.Т.] можно стать всех сильнее и в поступках, и в речах, касающихся государства» [5, 319a].*

При всей значимости поставленных образовательных целей, нельзя не увидеть в них прикладной характер. В итоге, у софистов, мера бытия, хотя и задаётся человеком, собственно человеческое из неё уходит,

образованность начинает обслуживать внешние цели. Человек уже не становится своей собственной целью.

Но дело философии, философского образования спасает Сократ. То обстоятельство, что Сократ своей жизнью, самим собой в известной степени персонифицирует философию, играет на руку любому преподавателю, школьному в том числе. Такая колоритная фигура позволяет не только впечатлить, но и увлечь предметом. Нам хорошо известны многие подробности философской жизни (и смерти!) Сократа, его поступки, и, конечно, его учение. Применительно к Сократу учитель фактически впервые может привлечь довольно пространные философские тексты (речь, в первую очередь, идёт о ранних сократических диалогах Платона; среди них, прежде всего, «Апология Сократа», «Критон», а также фрагменты ряда других), что выводит на новый уровень встречу подростка с философским знанием. Итак, Сократ и его учение равно примечательны и должны стать эффективными в деле освоения азов философии. Среди обилия возможностей преподнесения сократовской философии мы всё же остановимся, как и обещали, согласно избранной линии, на теме образования.

Сократ мог бы сказать: «Человека надо образовать». В принципе, он так и говорит, это подразумевается его деятельностью и учением. Собственно говоря, исходно софистический посыл Сократ удерживает, развивает его и доводит до известной степени совершенства. В этом отношении понятие «образование» человека обладает неслучайной двусмысленностью: оно именно что *образует* его, делает его человеком, по Сократу, рождает его в мысли. Если, по Сократу, человека надо *образовать*, то по отношению к софистам точнее употребить слова, что человека надо *образовывать*. Разница состоит как раз в соотношении человека и образованности, её месте в нём. И это вовсе не игра слов. В сущности, Сократ подводит к тому, что истинное образование выявляет собственно человеческое в человеке. Вся знаменитая сократовская майевтика подчинена именно этой цели: помочь человеку прежде всего состояться, образоваться. Усвоение же тех или иных профессиональных навыков всегда вторичный процесс. Образование, таким образом, есть то, что входит в самые глубины личности, а в пределе есть она сама. Обычно

человека нетрудно отделить от его деятельности, профессии, но совершенно невозможно отделить в нём его образованность, причём именно потому, что это есть он сам. Образование – это соль человеческой природы. Представим себе вкусный, хорошо подсоленный суп. Дело не только в том, что без соли суп, как и человек в сократовском смысле необразованный, окажется пресным, безвкусным, с блеклым, неинтересным умом. Акцентировать надо другой момент, а именно тот, что из супа соль нельзя удалить. Как из супа нельзя изъять соль, так из образованного человека нельзя изъять его образованность. Нет, пожалуй, можно применить те или иные химические способы, чтобы всё-таки соль из него извлечь, выпарить. Не исключено, что такое возможно. Однако после такой процедуры супа уже не будет. Даже трудно себе представить, что за субстанция останется в кастрюле...

Впрочем, есть в сократовском философско-образовательной деятельности, в принятии им родов человеческих душ особый аспект, совершенно не учитывавшийся софистами в их стремлении обучать и образовывать. Момент этот стоит особняком, и он ещё больше разводит Сократа и софистов. Мы помним, что в платоновском «Геэтете» Сократ развивает свой метод философской майевтики. Заметим, что если собственно философское содержание диалога вряд ли доступно для восприятия подростков, то как раз все эпизоды, связанные с родовспоможением личности весьма хорошо воспринимаются нашей аудиторией. Примечателен последний из этих эпизодов, являющийся также и концом диалога. Когда в результате длительного философского разговора собеседники выясняют, что они не могут ответить на вопрос «что такое знание?», Сократ выносит заключение:

*«И всё это [предшествующие философские поиски – Т.Т.] наше повивальное искусство признаёт мертворожденным и недостойным воспитания?» [5, 210b].*

Получив утвердительный ответ, Сократ продолжает:

*«Итак, если ты соберёшься родить что-то другое, Геэтет, и это случится, то после сегодняшнего упражнения плоды твои будут лучше; если же ты окажешься пуст, то меньше будешь в тягость окружающим,*

*будешь кротким и рассудительным и не станешь считать, что знаешь то, чего ты не знаешь» [5, 210с].*

Итак, не всегда удаётся достичь удовлетворительного ответа на поставленные вопросы. Тогда наше незнание, хотя и на совсем другом познавательном (несмотря ни на что!) уровне, остаётся всё же незнанием. Но оно удивительным образом всё равно получает образовательный статус. Незнание тоже образует человека! Интерпретация подобного незнания имеет весьма богатую и серьёзную историю, которой мы не будем здесь касаться, в том числе потому, что и для подростковой аудитории она не по зубам. Акцентируем же внимание на другом.

«Оказаться пустым», означает не суметь родить что-либо настоящее, но поскольку ты знаешь об этом, постольку промолчишь и не будешь «в тягость окружающим». Ключевой момент здесь – молчание. Оказывается, что оно – необходимый момент подлинной образованности, культуры, дисциплины ума. И это как раз та самая сторона образования человека, которую не знала софистика. Очевидно, что в ней было ровно наоборот – что бы ни было, в какую бы ситуацию ты не попал, главное суметь убедить окружающих в собственной правоте, возвыситься над ними. Понятно, что этим не ограничивается изучение философии Сократа. Более того, открытию и разбору такой фундаментальной философской реальности, да и вообще научной, как понятие должно быть посвящено немалое количество времени. Но мы не будем на этом останавливаться, как и на многих других вещах, которым уделяется внимание на уроках.

Признать свой собственный опыт преподавания философии в старших классах удачным особым трудом не стоит. Однако, завершая статью, нам, тем не менее, хотелось бы с уверенностью заявить, что результатом исторического введения в философию не становится лишь простое знакомство с предметом. Мы убеждены, что достижения должны быть более значимы, чем поверхностные представления об именах и идеях. Описывать результат мы не станем, поскольку речь должна идти о личностных достижениях каждого ученика, которые, ко всему прочему, могут проявиться значительно позже.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. **Иванов О.Е.** Самосознание как основа метафизики. Опыт введения в философию. Изд-во: Церковь и культура. СПб., 2002. 446 с. ISBN: 5-93389-010-3.
2. **Сапронов П.А.** Культурология. Курс лекций по теории и истории культуры. СПб.,: Лениздат : Союз. 2001. 558 с. ISBN: 5-289-02010-1.
3. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1979.
4. Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989.
5. Платон. Собрание сочинений в 4-х тт. Т. 1. 1990. Т. 2. 1993.
6. **Махлак К.А.** История античной философии. Введение в христианскую мысль. Изд-во института богословия и философии. СПб., 2009. 312 с. ISBN 978-5-902461-07-4.

---

**TUROVTSEV Timur A.** – Russian Christian Academy for the Humanities, the Fontanka river embankment, 15, lit. A, St. Petersburg, Russia.  
E-mail: ibif@inbox.ru.

#### **PHILOSOPHY AT SCHOOL. ABSURD OR NECESSITY.**

*This article is a summary of teaching experience of Philosophy at school. Despite the seeming strangeness of such an idea the author considers it as a positive experience and seeks to demonstrate the possibility and reasonability of it at high school. The article features the specifics of philosophical knowledge in relation to schooling and strives to distinguish philosophy from such phenomena as personal worldview, wisdom as well as myth. The important point here is that philosophy is the first scientific form of knowledge with a main question about the relationship between philosophy and human nature and their close and deep interconnection. Including philosophy into a range of school educational programs is considered by the author in the context of his philosophical analysis of education in general. The author concludes that education is not only pedagogical, but also a philosophical concept which makes obvious the necessity in philosophical knowledge at school.*

**PHILOSOPHY; KNOWLEDGE; SCHOOL; STUDY; EDUCATION; PERSON.**

---