

Раздел I ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part I. THE EPISTEMOLOGICAL ASPECT OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

УДК 113/119

ЭВОЛЮЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ЗНАНИЙ В КАРТИНЕ МИРА

Н. И. Береснева, В. Д. Береснев, Е. А. Смирнова (Пермь)

В статье рассматривается специфика представления знаний, в частности философских, в наивной картине мира и их эволюции. Авторы анализируют дефиниции философских понятий, данных школьниками и студентами. Отмечается, что реципиенты опираются на свои обыденно-практические знания, а также на теоретические знания, ранее полученные. По мнению авторов, наивная картина мира практически не отражает «внечеловеческий» универсум. Знания в «философской» сфере у разных реципиентов противоречивы по степени точности, направленности, актуальности, их философская эрудиция остается на низком уровне. Авторы полагают, что необходима систематическая работа по формированию философской картины мира у молодежи, но в рамках короткого курса философии она невозможна.

Ключевые слова: научная картина мира, наивная картина мира, эволюция.

EVOLUTION OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE IN THE WORLD-PICTURE

N. I. Beresneva, V. D. Beresnev, E. A. Smirnova (Perm)

There is considered in the article the specificity of knowledge representation, in particular, the philosophical one, in the naive world-picture and its evolution.

© Береснева Н. И., Береснев В. Д., Смирнова Е. А., 2012

Береснева Наталья Ириковна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Пермский государственный национальный исследовательский университет, профессор кафедры ОГСЭЕН, Пермский институт экономики и финансов.

Береснев Владимир Дмитриевич – старший преподаватель кафедры философии, Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Смирнова Елена Анагольевна – преподаватель, МОУ СОШ № 5, Пермский край.
E-mail: beresnev@mail.ru

The authors analyze the definitions of the basic philosophical notions given by schoolchildren and students. It is indicated that they base them on their practical knowledge and on the theoretical knowledge obtained previously. According to the authors, the naive world-picture practically does not reflect the "manless" universe. Philosophical knowledge of different recipients varies in terms of its exactness degree, direction, and relevance. The philosophical erudition remains on a low level. The authors think that systematic work is needed to form a philosophical world-picture. However, within the framework of a short course of philosophy, it is not possible.

Key words: scientific world-picture, naive world-picture, evolution.

В последние годы в когнитивных науках, лингвистике, психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме представления знаний в сознании человека и в языке, к тому, как влияют особенности отражения научной картины мира в языке (в частности, в научной терминологии) на процесс овладения знанием. Изучение этой проблемы актуально не только для названных дисциплин. Трудности в овладении терминологией, на которой базируется понимание научного текста, – традиционная методическая проблема.

Исходным положением при исследовании данного феномена картины мира является положение о том, что разные знаковые системы моделируют мир по-разному. Мысль о существовании особого языкового мировидения была сформулирована еще В. фон Гумбольдтом в начале XIX в. В XX в. языковую картину мира исследовали неогумбольдтианцы. Понятие «картина мира» использовал и Л. Витгенштейн, заменяя традиционную философскую проблему соотношения бытия и сознания проблемой языка и реальности. Сегодня «картина мира» понимается как система скорее интуитивных представлений о реальности. А. Я. Гуревич определяет модель мира как «сетку координат», при помощи которой люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании» [1]. В современных исследованиях принята дифференциация картины мира на «научную» и «наивную». Если научная картина мира является результатом внутренней логики развития научного знания и стремится к полноте и точности, то наивное мировосприятие складывается главным образом как ответ на практические потребности человека – «как необходимая когнитивная основа его адаптации к миру» [2]. Если научная картина мира не удовлетворяется только получением ответа, достаточного для практических целей, в ней представлены более глубокие связи, то наивный взгляд является своеобразной «базой данных», на основе которых принимаются решения в повседневных ситуациях: она «в идеале дает ответы на все вопросы, которые может задать член соответствующего общества. Отсутствие ответов нормально говорит об отсутствии вопросов» [2, с. 102]. Однако научная картина мира по мере развития общества становится достоянием все большего числа его членов, а следовательно, наивная картина мира «онаучивается».

В современных теориях познания для объяснения того, как человек обрабатывает информацию, широко используются (явно или неявно) возводимые к И. Канту понятия «схемы», «фреймы», «сценарии» и др. [3; 4]. Имеется в виду, что человек располагает некоторыми идеальными обра-

зами-структурами, которые он налагает на сиюминутные данные. Эти схемы частично являются врожденными, но в основном формируются в процессе накопления когнитивного опыта. Они позволяют не применять алгоритмы логики при встрече с ситуацией, которая позволяет использовать соответствующий фрейм (сценарий). Память хранит эти образы-структуры, категоризируя действительность. Попытки описать этот процесс предпринимались в теории прототипов [5], которая связана с теорией нечетких (размытых) множеств. Один из ее основных постулатов заключается в том, что в отличие от научных «естественные классы», которыми оперирует человек в повседневной жизни, размыты, зависят от типа культуры и тесно связаны с «прототипами» (эталоны, с которыми у носителей определенной культурной традиции ассоциируется класс). В основе выделения «естественных классов» и, соответственно, формирования прототипов лежат критерии и признаки функционального и адаптивного характера. Так, «при сравнении ножа и вилки мы не прибегаем к выделению черенка как сходной их части, а черпака и лезвия – как различных: мы исходим из того, что ложкой едят, а ножом – режут» [6, с. 143].

В соответствии с одной из существующих концепций («неонатурализм»), научная картина мира формируется философскими средствами, представляет собой уровень философской рефлексии, надстраивается над системностью научных знаний и образует связующее звено между ними и мировоззрением. Поэтому очевидна актуальность проблемы ее формирования. Но очевидно также, что до формирования картины мира научными средствами некоторые представления о философских реалиях возникают и стихийно. Важность исследования стихийных процессов во фрагменте «философской» картины мира обусловлена также проблемами практики преподавания курса философии. Методологически верным было бы в преподавании отталкиваться от того стихийного знания, что сформировалось к моменту изучения курса. Подтверждением этой мысли служит получившая широкое распространение с 1960-х гг. на Западе теория социальных представлений (С. Московичи, М. Биллинг), согласно которой для «превращения незнакомого в знакомое» важны два процесса: анкоринг («заякоривание») и объективизация. Первый процесс «ставит на якорь» новые идеи, сводит их к привычным категориям и образам и помещает их в уже знакомый контекст, с тем чтобы сократить до минимума пугающее воздействие всего нового и неизвестного. Второй механизм превращения незнакомого знания в «будто бы» знакомое сводится к преобразованию абстрактного в конкретное, что важно при освоении предельно абстрактных философских категорий [7, с. 72].

С целью исследования представления философских знаний в наивной картине мира нами был проведен пилотажный эксперимент, участниками которого стали 20 учеников выпускного класса общеобразовательной школы, 31 студент 2-го курса геологического и 38 студентов 4-го курса филологического факультетов Пермского государственного университета, приступающих к изучению курса философии. Использовался метод субъективных дефиниций. Стимулами послужили ключевые философские концепты: «философия», «бытие», «материя», «сущность», «сознание», «развитие», «познание», «истина», «личность», «общество». Мы попытались

проанализировать их как «стереотипы» языкового и культурного сознания. Известно, что система дефиниций представляет собой первичную систематизацию состояния знания человека (в нашем случае – «философского» фрагмента картины мира), и мы получаем возможность фиксировать степень сформированности философских знаний.

«Философия». Базовым мы будем считать следующее определение: «это наиболее общее учение о мире и человеке, основа мировоззрения» [8, с. 3]. Для школьников родовым понятием в дефинициях выступает понятие «наука». Для большинства студентов тоже, хотя здесь появляется большее разнообразие: «дисциплина», «учение», «раздел человеческого знания», «система знаний». Статус научности философии сегодня рядом исследователей оспаривается. Но, вероятно, сам факт изучения ее как дисциплины в вузе способствует восприятию ее респондентами как науки. Хотя в качестве единичных встречаются ответы: «нечто абстрактное», «размышление о мире», «раздумье», «логика вещей», которые могут отражать и иные представления о типе философского освоения мира.

В чем респонденты видят специфику философии? Для школьников определить, в чем суть философского знания, представляется довольно проблематичным, в 20 % анкет нет указания на видовое отличие этой отрасли знаний (то есть в качестве ответов дается только одно слово – «наука»). Либо просто указывается на интуитивно ощущаемую сложность этой сферы знания: «наука, суть которой заключается в рассуждениях на важные темы», «вопросы, над которыми можно размышлять вечно». Если объект изучения все же указывается, то это чаще всего человек, его духовный мир (50 %), иногда – общество (11 %): «о внутреннем мире человека», «изучающая духовность и внутреннее развитие человека, его мысли, открытия», «изучающая жизнь общества, его бытие с научной точки зрения», «это такие мужики и женщины, которые сидят и думают о смысле жизни». Для студентов философия – это «наука всех наук», «обо всем», «на каждый вопрос может дать ответ в том или ином виде» и т. п. Ответы такого типа наводят на мысль о том, что позиция студентов напоминает позицию, характерную для ранних этапов развития науки. Вероятно, для многих из них термин «философия» обозначает всю сумму научного знания в целом. Либо философия видится как особый способ познания мира, который качественно отличается от способа познания мира, представленного в других науках, способ познания истин более глубоких, чем истины частных наук. Этому подтверждением служит перечень областей, которые, по мнению респондентов, относятся к предмету философии: «о бытии», «о мироздании», «о смысле жизни», «о сущности человека», «о сущности вещей», «о познании мира», «о глобальных проблемах человечества», «об общезначимых, фундаментальных закономерностях», но также и «о понятиях», «о подсознании», «о рассуждении», «об общественной деятельности», «о межличностных отношениях», «о мире и войне», «о личности», «об учениях основных представителей науки», «о трудах и выводах ученых», «о позициях» и пр.

Таким образом, некоторое представление о характере философского познания (о его всеобщности), о предмете философии к моменту изучения курса сформировано, вероятно, за счет поверхностной популяризации

ее в культуре, хотя оно весьма расплывчато, тесно связывается с понятием «наука».

«Бытие». 39 % респондентов-школьников чаще всего отказывались давать определение этого понятия (равно как и понятия «сущность»). Один ответ («существование») можно сблизить с научным пониманием этого термина. Отчасти можно отнести сюда же ответы: «все, что нас окружает» и «все, что вокруг нас». Хотя их можно трактовать и в духе доминирующей тенденции – сближение понятия с созвучным ему понятием «быт» и, далее, «повседневный быт»: «наука о повседневной жизни человека», «домашний быт», «окружающая, обычная среда человека, в которой он находится постоянно». Это понятие еще незнакомо школьникам, и они действуют в духе типичной в экспериментах такого типа стратегии – поиск в ментальном лексиконе по фонетическому признаку [9].

Респонденты-студенты так же, как и школьники, чаще всего отказывались давать дефиницию этого понятия. Поэтому в ходе анализа семантических компонентов текстов дефиниций был получен самый низкий показатель энтропии. Понимание понятия, приближенное к научному пониманию, отражено в ответах «существование», «мир (все и ничто)», «реальность», «действительность», «существование в самом широком смысле», «все сущее», «мир как единое целое», «то, что есть, было и будет». Однако наряду с этим часты ответы, не коррелирующие с признанным в философии определением: «времяпрепровождение», «то, что нас окружает», «повседневная рутина», «быт», «история», «уклад жизни», «границы, в которых протекает человеческая жизнь», «жизненные принципы» и пр. Отчасти эти дефиниции имеют ту же, что и у школьников, тенденцию к сближению с понятием «быт», отчасти тенденцию к сближению с понятием «общественное бытие».

В целом дефиниции этого понятия, на наш взгляд, могут быть проинтерпретированы как наглядная иллюстрация того, что в наивной картине мира, в отличие от научной, человек оказывается буквально «мерой всех вещей». Прагматический эгоцентризм структурирует действительность таким образом, чтобы центром, точкой отсчета и мериллом для всего служил человек. Даже когда речь касается понятия, охватывающего все сущее.

«Сущность». По определению, сущность – это «скрытая глубинная сторона действительности», «важнейшее, основное, необходимое и характерное в действительности, скрытое под явлением, или, точнее, в явлении» [8, с. 287]. С этим определением в ответах школьников прямо коррелируют два: «то, что лежит в основе» и «основа, главная часть». В одном ответе понятие сущность сближается с понятием «содержание» («содержание чего-либо, из чего состоит»). Но в 30 % определений объем понятия сужается до «сущности человека»: «внутренний мир человека», «внутренний мир, который нельзя увидеть, его можно понять, разгадать». В одной из анкет прямо говорится, откуда идет такое представление школьников о сущности: «говорят: “вся сущность человека”, то есть его внутренний мир». Причем такое представление довольно устойчиво.

У студентов чаще всего сущность определяется как «смысл» (самый частый ответ). С базовым определением сопрягаются определения, типа

«суть», «главное, что выделяется в вещи (предмете)», «ядро какого-либо явления», «совокупность основных черт», «природа явления», «то, без чего предмет или явление перестают быть собой», «значимое для какого-то предмета», «скрытые характеристики» и т. п. Ответы такого типа присутствуют в основном в анкетах филологов. В этой аудитории годом ранее был прочитан курс «Логика», в котором особое внимание было уделено проблеме дефиниций, в которых должна быть раскрыта сущность предметов, обозначенных понятиями. Но помимо ответов такого рода есть ответы, демонстрирующие «школьную» стратегию поиска в смысловом поле, например: «то, что человек представляет из себя на самом деле», «естество человека», «набор главных характеристик человека, которые определяют его самого», «внутренний мир человека», «способность самовыражаться и проявлять какие-то качества, присущие только определенному человеку».

«Материя». Студенты предлагали следующие дефиниции: «объективная реальность», «организованная субстанция», «то, что можно ощутить», «что существует независимо от наших знаний». Присутствуют дефиниции типа «некая субстанция», «материальная субстанция», «все, что существует в окружающем мире». Но интересной нам показалась тенденция, проявляющаяся в ответах как школьников, так и студентов: дефиниции типа «из чего сделан мир», «из чего состоят предметы», «вещество», «совокупность предметов окружающей действительности», «что подчиняется законам физики и химии», «все, что поддается измерению», «что можно увидеть», «что можно потрогать», «что создано человеком или иными силами» и т. п. В этих ответах проявляется тенденция отождествления материи либо с эмпирически фиксируемыми вещами, либо с общими свойствами вещей, воспринимаемых органами чувств. Причем свойства отождествляются со свойствами низших уровней материи, чаще всего – физических. Таким образом, представления о материи у студентов, приступающих к изучению курса философии, – на уровне или наивного материализма или материализма Нового времени. Это отчасти может объяснить большие трудности, связанные с введением понятия материи в современном научном понимании, которое охватывает не только «вещественное» и «видимое».

«Сознание». Определяется как «высшая форма отражения материального мира, которая возникает в результате бесконечного развития материи и осуществляется наиболее высоко организованной материей», специфическая сущность сознания (психического вообще) заключается в его идеальности [8, с. 207], субъективности: субъективный образ объективного мира [8, с. 209].

Общая тенденция заключается в том, что в большинстве ответов демонстрируется психологическое понимание сознания. У школьников отмечается отождествление сознания с самосознанием, с мышлением: «умственная работа», «способность человека осознавать, понимать свои действия, помнить события, размышлять, обдумывать что-либо» и пр.

Студенты на этот стимул дают самые разнообразные ответы. Категория сознания также раскрывается в через категории «мышление», «разум», «понимание» («понимание мира», «то, о чем мыслит человек», «внутрен-

нее понимание»). Психологизация этого понятия поддерживается прочитанным студентам накануне эксперимента курсом психологии. В ответах студентов есть апелляции к категории отражения: «отражение реальности человеком», «отражение бытия, действительности». Имеются ответы, в которых подчеркивается специфическая принадлежность сознания человеку: «характеризует человека как высокоорганизованную личность», «неотъемлемая часть полноценного человека», «особенность человека, которая отличает его от животного». Отмечена такая черта сознания, как субъективность, понимаемая, вероятно, так же, как принадлежность человеку. Вероятно, как предвосхищение в мыслях практической деятельности можно трактовать ответ «проявление мыслей в реальности». Категорией идеального студенты и школьники не оперируют.

«Развитие». Определяется как «возникновение качественно нового» [8, с. 240]. Категории, базовые для этого определения – необратимость, направленность и закономерность, не нашли прямого отражения в ответах наших респондентов. Хотя косвенно направленность развития коррелирует с семами «сложность», «ступенчатость», «усовершенствование», встречающимися довольно часто в ответах студентов. Согласно одному ответу студентов, «движение от низшего к высшему» и «эволюционирование от простого к более сложному», у школьников – «процесс преобразования, улучшения чего-то, переход от простого к сложному». Развитие понимается как «процесс изменений», «прогресс», «эволюция». Однако в целом понятие отрефлектировано либо для сферы человеческого познания («прогрессирование человеческого разума», «познание и осознание нового», «стремление к новым познаниям, навыкам»); либо как личностное развитие («совершенствование себя как личности и не только по прохождении какого-либо времени», «качественное изменение сознания и других личностных характеристик, происходящее от меньшего к большему», «состояние, которого достигает человек в результате обучения, воспитания, формирования своей личности»); либо в сфере общественного прогресса («усовершенствование каких-либо навыков, технологий»; «свойство человечества, позволившее ему быть таковым, каков он есть»; «изменения в жизни человека в более удобную для него форму»; «изменение каких-либо признаков человека (физических и умственных) в процессе жизни и взаимодействия с обществом при накоплении опыта»).

Для школьников понимание развития собственно ограничивается двумя первыми сферами (третьей не встречается). Развитие трактуется только как саморазвитие, причем прежде всего интеллектуальное: «процесс, когда человек развивается всеми доступными средствами (образование, новости, СМИ, родители), вследствие чего он становится более развитым и умным»; «постоянное самосовершенствование, достижение еще лучшего результата». Хотя следует отметить, что этот стимул провоцировал самые разнообразные ответы школьников (в рамках указанной тенденции). По отношению к миру в целом понятие «развитие» отрефлектировано в меньшей степени. Это опять-таки может быть следствием того, что наивная картина мира замыкается на человеке, на том, что ему близко и понятно. Поэтому перевес психологической составляющей в ответах

школьников и студентов (подкрепленный соответствующей учебной дисциплиной) очевиден.

«Познание» – процесс отражения объективного мира в человеческом сознании – относится к числу освоенных. Хотя сама категория «отражение» фигурирует только в одном ответе школьника («отражение и воспроизведение действительности в мышлении субъекта, результат которого – знание о мире») В дефинициях этого понятия у студентов наблюдается небольшой разброс. Трактуются в основном как «процесс получения определенных знаний о мире», «приобретение знаний», «узнавание, изучение чего-то нового». Вероятно, это говорит о том, что бытовой и философский контексты этого понятия существенно не расходятся.

Этого нельзя сказать о связанном с «познанием» понятии «истина». С точки зрения научной философии, истина – это адекватное отражение объекта познающим субъектом. Студенты и школьники чаще всего это понятие отождествляют с правдой (в 50 % анкет школьников, 30 % геологов и 18 % филологов) – категорией скорее этической, чем философской. В ответах студентов присутствуют метафизическое представление об истине, отождествление ее с абсолютной истиной («вечное знание», «неопрровержимое», «единственное верное положение вещей», «априори верное», «непоколебимое») и субъективистские трактовки, отождествление (в ответах геологов) с относительной истиной («своеобразная для каждого человека», «у каждого своя», «наиболее правильный ответ на вопрос», «одна из версий любого события»). То, что у школьников и студентов нет ясных представлений о данной категории, важно учитывать при преподавании гносеологии.

«Личность». В философском контексте трактуется: человеческий индивид как субъект отношений и сознательной деятельности; устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества. Ответы, соотносимые с этим определением, встретились только в одной анкете школьников («сформировавшийся человек, которого признало общество, а не он себя»), но довольно часто – в анкетах студентов-филологов: «человек как компонент социума в отличие от индивида – биологического человека»; «субъект, обладающий определенным набором качеств, сознанием и самосознанием»; «позиционирование человека как самодостаточного элемента общества»; «индивид в социальном аспекте». Студентам, давшим такие ответы, в прошлом году был прочитан курс «Психология», в котором один из разделов предполагает ознакомление с представленным понятием. Однако в ответах подавляющего большинства школьников (а также геологов) сделан акцент на ином понимании личности – как индивидуальности, неповторимости: «человек, наделенный какими-либо индивидуальными чертами»; «состояние разума человека, которое позволяет ему отличаться от других»; «качества человека, которые отличают его от других»; «у каждого человека она неповторима» и т. п. Студентам геологического факультета курс «Психологии» не был прочитан (до недавнего времени это была «дисциплина по выбору» на старших курсах).

«Общество». Наиболее частые семы в дефинициях этих понятий – «люди», «группа», «совокупность»: общество трактуется как группа, сово-

купность людей, объединенных на основе какой-либо общности (чаще всего это «интересы», «ценности», «законы»): «множество индивидов, объединенных по принципу времени, социальных интересов, территории»; «коллектив, обладающий своими определенными ценностями, законами и тенденциями»; «совокупность людей, объединенных каким-то одним видом деятельности» и т. д. Таким образом, дается общее описательное определение. Один ответ у школьника («часть материального мира, обособившаяся от природы, но тесно связанная с ней, состоящая из способов взаимодействия и форм объединения») и один ответ студента («часть природы, которая неразрывно связана с ней и при этом может ее преобразовывать») могут быть соотнесены с научным определением общества как социальной формы материи.

Картина мира – это динамичное явление: она постоянно уточняется. Выяснению того, как эволюционирует философская картина мира, была посвящена вторая часть нашего эксперимента, проведенная по той же схеме, но со студентами, прослушавшими стандартный семестровый курс философии в вузе.

Количественный анализ показывает, что в целом дефиниции, даваемые студентами, становятся более однородными, поскольку часть аудитории воспроизводит базовые определения по учебнику (лекциям). Особенно меняется показатель по базовым категориям курса – «*материя*» и «*сознание*»: в начале года 7-й и 6-й ранг соответственно, в конце – 3-й и 2-й. Ответы стали более разнообразными. Изменяется и стратегия дефиниций на стимулы «*истина*» и «*сущность*», но здесь стратегия противоположная: ответы становятся менее разбросанными, появляется единообразие в трактовке (в начале семестра 1-й и 4-й ранг соответственно, в конце семестра – ранг 5 и 8). Качественный анализ показывает, что в ответах появляется большая ориентация на дефиниции в учебных пособиях. Особенно ярко эта стратегия проявляется в ответах геологов: «объективная часть окружающего мира, из которой состоят предметы. Делится на физическую, химическую, биологическую, социальную»; «философская категория для обозначения объективной реальности, которая дана человеку»; «то, что существует вне нашего сознания»; «объективная реальность, то, что мы можем ощутить»; «имеет формы существования – пространство и время в том числе»; «высшая форма психического развития»; «субъективное отражение реальности человеком».

Хотя доминирующая стратегия остается прежней: сохраняется «античная» стратегия в определении материи («то, что можно потрогать, пощупать, увидеть»; «природа», «нечто, из чего сделан мир») и описание сознания на уровне явления, психического феномена («умение мыслить и обдумывать свои действия»; «та часть человеческого существования, когда он находится в адекватном состоянии, рационально мыслит»). Мы практически не обнаруживаем осознания того, что научная философия выясняет наиболее общую природу (сущность) сознания, которая обнаруживается при сопоставлении сознания с наиболее общей природой материального мира.

Перестает быть доминирующим определение понятия «*сущность*» через категорию «смысл» (такие дефиниции единичны) и уменьшается ко-

личество дефиниций через проекцию на человека и определений идеалистического характера. Две последние стратегии чаще встречаются у филологов. В целом определения становятся более однородными и организованными («причинность чего-либо»; «качественная характеристика чего-либо»; «проблема мира, что такое мир», «отличительные признаки, качества предметов либо живых организмов»).

Понятие «*истина*» является самым коннотативно нагруженным («в вине»; «то, что глаголет в устах младенца», «агент Малдер говорит: истина где-то рядом»). Исчезает доминирование отождествления с категорией «*правда*». Однако все прежние стратегии сохраняются.

Подведение категории «*философия*» под родовое понятие «*наука*» становится стопроцентным. Если в школе предмет науки практически не определялся, а в начале семестра у студентов был очерчен очень абстрактно, то в конце семестра студенты воспроизводят академическое определение («наука о наиболее общих законах мышления и наиболее общих свойствах мира»; «наука об обществе, бытии, первоначалах мира, сознании»; «наука, изучающая формы и законы бытия»).

В ответах, которые дают студенты в конце семестра, наблюдается осознание, что для определения предлагаются философские категории («*бытие*»: «философское понятие, фиксирующее аспекты существования»; «одно из понятий философии, в общем смысле мир (все и ничто)»; «многозначное философское понятие, фиксирует существование, а не сущность»). Однако собственно философского языка в определениях остается очень мало, преобладают определения через афоризмы, метафоры, ориентирующиеся на конкретику, явление, а не на сущность. Это может свидетельствовать о том, что культура абстрактного мышления не сформирована и грамотного использования понятийного аппарата нет. Мы наблюдаем коррекцию только специфически философских понятий («*материя*», «*сущность*», «*бытие*»). Другие же понятия, встречающиеся в бытовой практике, в других науках («*сознание*», «*развитие*», «*познание*», «*истина*», «*личность*», «*общество*») уже сложились, и их смысл существенно скорректировать нам не удалось. Следует отметить парадоксальный факт: большинство людей осознают, что нельзя формулировать проблемы философии языком математики и наоборот, но все-таки о философских проблемах говорят, не освоив языка философии. Конечно же, философия открыта для всех, каждый человек в той или иной мере философствует. Однако самостоятельное философствование ограничивается случайными, стихийными, спонтанно возникающими идеями, философская эрудиция остается на низком уровне. Необходима глубокая систематическая работа, которая в рамках короткого семестрового курса философии невозможна.

Таким образом, мы выявили основные черты наивной философской картины мира. Наивные представления не примитивны, но лишь в самых общих чертах соотносимы с научной философской картина мира. Но картина мира – это не зеркальное отражение, а некая интерпретация мира, которая осуществляется отдельными субъектами, друг от друга отличающимися. Кроме того, это динамичное явление: она постоянно уточняется в процессе специального изучения философии. В процессе преподавания курса преподавателю философии необходимо учитывать те трудности,

которые могут быть связаны с наивными представлениями: выстраивая картину мира, студенты опираются на свои обыденно-практические знания, а также на теоретические знания, ранее полученные. Наивная картина мира практически не отражает «внечеловеческий» универсум. Знания в «философской» сфере у разных реципиентов достаточно противоречивы: по степени точности, направленности, актуальности. Они отражают народную мудрость и знание житейских традиций, норм, имеющих общечеловеческое, этническое или групповое значение. В них одновременно могут находить место и прогрессивные, и консервативные элементы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. – М. : Искусство, 1972. – 318 с.
2. Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 1996. – 279 с.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М. : Энергия, 1979 – 151 с.
4. Шенк Р. Обработка концептуальной информации. – М. : Энергия, 1980 – 360 с.
5. Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization. – Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1978. – P. 27–48.
6. Фрумкина Р. М. Семантика и категоризация. – М. : Наука, 1991. – 165 с.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
8. Орлов В. В. Основы философии. – Пермь : Изд-во ПермГУ, 2001. – 216 с.
9. Береснева Н. И. Ассоциации детей от шести до десяти лет. – Пермь : Изд-во ПермГУ, 1995. – 254 с.

Принята редакцией: 17.03.2012

УДК 13 + 37.0

ПОЛИСЕМИЯ ПОНЯТИЯ И ФЕНОМЕНА «ОБРАЗОВАНИЕ»¹

В. Н. Никитенко (Биробиджан)

Полисемию понятия и феномена «образование» автор рассматривает в качестве обоснования системообразующей функции и ведущей роли народного образования в преобразовании гетерогенной системы «человек-общество-природа». Такая точка зрения является альтернативой экономико-центрической модели социально-экономического развития и мирообразования.

Ключевые слова: полисемия, народное образование, человек – общество – природа.

¹ Статья публикуется в рамках проекта ДВО РАН № 09-1-П 28-01 «Социальная структура населения российского Дальнего Востока по профилям и уровням знаний».

© Никитенко В. Н., 2012

Никитенко Виктор Николаевич – доктор философских наук, профессор, заведующий лабораторией региональных социогуманитарных исследований, Институт комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН.

E-mail: rsgilab@rambler.ru