

ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ

10-11

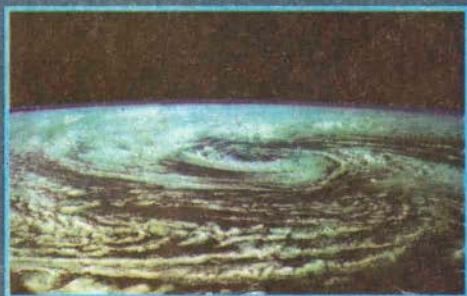


классы

А. Ф. Малышевский

ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ

МЕТОДИЧЕСКИЕ
РЕКОМЕНДАЦИИ



профд

Обществознание

А. Ф. Малышевский

ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ

**Методические
рекомендации**

10–11

КЛАССЫ



ДРОФА

Москва • 2001

УДК 372.8
ББК 74.268.7
М20

Малышевский А. Ф.

М20 Введение в философию. 10—11 кл.: Методические рекомендации к учеб. пособию. — М.: Дрофа, 2001. — 96 с.

ISBN 5—7107—3925—1

Данная книга предназначена оказать помощь учителям старших классов общеобразовательных учебных заведений, работающим с учебным пособием «Введение в философию» (М., «Дрофа», 1999)

Она ориентирована на раскрытие методических подходов в преподавании философии как школьного курса общего образования, особенностей философствования детей и подростков, содержательных и структурных компонентов школьного философского знания.

**УДК 372.8
ББК 74.268.7**

ISBN 5—7107—3925—1

© А. Ф. Малышевский, 2001
© ООО «Дрофа», 2001

Содержание

Введение	4
Глава 1. Особенности детского философствования	
§ 1. Детское философствование как фактор философского образования	7
§ 2. Философская пропедевтика	25
Глава 2. Содержательные и структурные компоненты философского образования в школе	
§ 1. Основные компоненты философского образования в школе	37
§ 2. Учебные планы и программы школьного курса философии	42
Глава 3. Методика преподавания философии в школе	
§ 1. Учебный познавательный диалог как метод преподавания философии	62
§ 2. Дидактические средства обучения на уроках философии	76
Заключение	93

Введение

Данная книга призвана оказать помощь учителям старших классов учреждений общего образования, занимающихся обществоведческим образованием в контексте философского осмысления мира, а также работающих с учебным пособием «Введение в философию» (М., «Дрофа», 1999).

В данном случае речь идет о философии как одной из форм духовной деятельности человека, направленной на постановку, анализ и решение коренных мировоззренческих вопросов, связанных с выработкой целостного взгляда на мир и на место в нем человека. Это объясняется тем, что из философии никогда не уходят проблемы, волнующие каждое поколение: Что такое человек? Каково его предназначение? Что значит для него мир и что он значит для мира? Может ли добро победить зло? Спасет ли красота мир? и т. д. Каждая эпоха, каждое общество, каждый человек дают свои ответы на данные вопросы, и потому философия есть непрерывающийся поиск человеком все более точных и выверенных ответов на эти «вечные» вопросы человеческого бытия; она есть диалог народов и культур, диалог между прошлым, настоящим и будущим.

В ходе изучения курса «Введение в философию» учащиеся должны осмыслить природу философского знания, понять, что философия исследует наиболее общие законы природы, общества, осмысляя их с точки зрения значения для жизни человека. Она раскрывает природу сознания, закономерности форм мышления, вырабатывает, обосновывает методы познания человеком мира и самого себя, определяя тем самым пути движения человека к истине.

Начиная курс «Введение в философию», учитель должен иметь в виду, что единой для всех философии нико-

гда не существовало и не существует. Своеобразие исторической ситуации, различия в условиях жизни людей, многообразие их интересов, потребностей, ценностных ориентаций порождают множество философских идей, концепций, течений, школ, учений и направлений, и представители каждого из них по-своему понимают, описывают, оценивают мир и место в нем человека. В то же время взятые вместе философские школы и направления дают представления о том или ином историческом периоде, свидетельствуют не только об уровне знаний людей, их целях и планах, но и об их надеждах, чаяниях и мечтах.

В этой связи учитель на протяжении всего школьного курса «Введение в философию» знакомит учащихся с четырьмя основными подходами к осмыслению мира: 1) через учение о мире и знании; 2) через обращение к индивиду, индивидуальности; 3) через изучение социума (общества); 4) через познание человечества в его истории.

Первый подход, или способ философствования, основан на учении о мире и знании и представляет собой перевод смысложизненных проблем бытия в сферу «строгого» и «аргументированного» знания, приближенного к естественно-математическим методам анализа. В этом смысле философия выступает как теоретико-аналитическая философия общих проблем бытия (глава 1 «Что такое мир?» и глава 2 «Что такое знание?»).

Второй подход, или способ философствования, — обращение к индивиду, индивидуальности — позволяет постичь смысл бытия человечества уже потому, что микрокосм человека, его душа являются уникальными «приборами», благодаря которым только и можно раскрыть этот смысл. «Свое», личностно наполненное, одно-единственное бытие во всех его бесконечных метаморфозах дает человеку ключ к пониманию всемирно-исторического бытия человечества. Философию в данном случае интересует прежде всего культура внутренне обусловленного существования каждой личности, и она предстает перед нами как философия человека, или «философская антропология» (глава 3 «Что такое человек?»).

Третий подход, или способ философствования, — осмысление человечества в его существеннейшем определении, т. е. как социума (общества), как системы многообразных отношений различных типов общностей, объединений и т. д. (глава 4 «Что такое общество?»). Личность

с точки зрения социальной философии — это в некотором смысле превращенная форма социального, ибо в ее судьбе, как в фокусе, сходятся перипетии судьбы всего общества, важнейшие социальные проблемы и коллизии, но именно поэтому она и не абсолютна. Социальную философию интересуют и самочувствие личности в обществе, ее отношения с ним, и состояние общества как специфической целостности, и смысл его изменений в рамках земного социального пространства.

Четвертый подход, или способ философствования, позволяет не только понять смысл нынешнего бытия человека и человечества, но в известной мере и прогнозировать их состояние, жизнь, бытие в будущем, что возможно лишь с позиций осмысления всей истории человечества, благодаря выработке духовного, общественного идеала. Однако сами прогноз и идеальный проект могут быть выработаны и объяснены только в рамках всемирно-исторического бытия общества. В данном случае мы имеем дело с философией истории (глава 5 «Что такое история?»).

Эти четыре важнейших раздела курса «Введение в философию» («Философия бытия и знания», «Философия человека», «Философия общества» и «Философия истории») должны дать учащимся общее представление о философии, о ее специфике, об отличии от других наук. Вместе с тем они показывают, что развитие философии невозможно без осмысления огромной суммы знаний, накопленных человечеством в различных областях науки.

Каждый учитель, занимающийся философским образованием как общим образованием школьников, должен знать, что, будучи обращенной ко всем видам человеческой деятельности, философия связана с самыми интимными, глубинными переживаниями личности, ее проблемами, интересами; она помогает найти смысл жизни, определить пути к счастью, проложить дорогу к истине, утвердить добро, постичь красоту.

Перечисленные особенности философского знания формируют тот круг противоречий, с которыми сталкивается каждый учитель, работающий с курсом «Введение в философию». В этой связи предлагаемая книга ориентирована на раскрытие особенностей философствования детей и подростков, содержательных и структурных компонентов школьного философского знания; методических подходов в преподавании философии как школьного курса общего образования.

Глава 1

Особенности детского философствования

§ 1. Детское философствование как фактор философского образования

Философия представляет собой, если так можно выразиться, «узаконенную наивность», т. е. выступает как социальный институт, который поощряет постановку вопросов настолько существенных и глубоких, что попытки их разрешить обычно представляются наивными.

Детская наивность, открытость для познания мира не нуждаются в специальном культивировании, поэтому можно считать, что философия является одним из естественных проявлений ребенка. В этой связи можно предположить, что изучение детского философствования может существенно обогатить наши представления о природе философского мышления в целом, механизмах его «развертывания» в учебном процессе.

Обращение к области интеллектуальной жизни человека невозможно без знакомства с наследием швейцарского психолога Ж. Пиаже, выдвинувшего концепцию стадийного развития интеллекта. В работах Пиаже можно найти прямое обращение к сфере детского философского мышления. Пиаже говорит о «постоянных тенденциях», которые пронизывают «спонтанные высказывания детей о явлениях природы, мышления и природе вещей», как бы отрывочны и бессознательны

они ни были; эти устойчивые черты детского мышления он называл «детской философией».

Адекватен ли в целом подход Ж. Пиаже к детскому философствованию как таковому? Приложима ли к философии идея последовательно восходящего развития, прогрессирующего от стадии к стадии? Может ли быть развитие философского мышления, каким бы способом оно ни оценивалось, единым для людей какой бы то ни было возрастной группы?

Рассмотрим фрагмент из работы «Детские представления о мире», где Пиаже намечает три стадии в детском понимании природы мышления. На первой стадии мышление связывается с внешней речью, голосом (около 6 лет). На этой стадии, пишет Пиаже, дети убеждены, что мышление происходит при помощи губ. Мысль отождествляется с голосом. В голове или в теле при этом ничего не происходит... В акте мышления нет ничего субъективного.

Вторая стадия, по мнению Пиаже, отмечена влиянием взрослых. Ребенок знает, что мы думаем головой, иногда он даже ссылается на мозг. Этот тип ответа всегда имеет место в возрасте 8 лет.

Важным является непрерывный переход между первой и второй стадиями. Мысль часто представляется как голос внутри человека или шеи, что указывает на устойчивость влияния предшествующих убеждений ребенка. Существует и путь, которым ребенок материализует мысль: мысль сделана из воздуха или из крови, или она представляет собой шарик.

На третьей стадии (в возрасте 11—12 лет) мысль более не представляется материализованной.

Укажем на аналогии описанных Пиаже стадий детских представлений о мышлении с различными подходами к этой проблеме в философии. Так, в одном из платоновских диалогов мышление описано как разговор, который рассудок ведет сам с собой о предмете, им рассматриваемом. Устами Сократа Платон дает оценку собственной теории: «Ты можешь считать это объяснение исходящим из уст невежды: однако мне думается, что, когда рассудок мыслит, он просто разговаривает

сам с собой, задает вопросы и отвечает на них, говорит «да» и «нет». Когда он достигает решения, которое может прийти постепенно или внезапно, когда с сомнением покончено и оба голоса утверждают одно и то же, то мы зовем это суждением».

Представление о мышлении как внутренней речи в его современном варианте можно найти у психолога-бихевиориста Дж. Уотсона: мышление рассматривается им как подавленная, неозвученная речь.

Второй стадии соответствует современная «теория идентичности», в рамках которой мыслительные процессы идентифицируются с процессами, происходящими в мозгу, что в конечном счете приводит к материализации мысли.

В качестве примера аналога третьей стадии можно привести теорию мышления как «потока сознания», выдвинутую известным психологом и философом У. Джеймсом.

Приведенные философские аналогии свидетельствуют о невозможности «распределения» философских концепций в некой иерархически выстроенной последовательности, но, следовательно, и невозможности перенести идею Пиаже о восходящем развитии представлений, т. е. некой стадийности, в область философии.

Психическое исследование основано на усредненных, обобщенных данных наблюдений, а это означает, что интересные с философской точки зрения высказывания детей скорее всего отбрасываются в соответствии с принципами исследования. Кроме того, сам Пиаже подчеркивал, что он отказывается от рассмотрения «простого фантазирования», т. е. тех высказываний, в которые ребенок на самом деле не верит или же верит лишь постольку, поскольку он в настоящий момент это говорит. (Интересные в философском отношении высказывания скорее всего будут отражать несложившиеся убеждения ребенка, и, хотя они могут пролить свет на установление концептуальных связей или концептуальную игру, именно такого рода высказывания отбрасываются в соответствии с подходом Пиаже. Но можно ли на этом основании упрекать его в своего рода невосприимчивости к детскому философствованию?)

Обращаясь к наследию Пиаже, мы затрагиваем весьма важный вопрос. Каковы принципиальные возможности использования данных психологических исследований в рассмотрении детского философствования? Не меньший интерес представляет и исследование аналогии между стадиями развития детей и некоторыми типами философских представлений о явлениях одного и того же круга, так как при равноценности различных философских подходов они конечно же являются равноуровневыми и уже по этой причине вполне поддаются иерархизации.

Обратимся к данным эксперимента, проведенного в общеобразовательных школах различных регионов Российской Федерации, в котором нас будут интересовать рассуждения учащихся (2—11 классы) по основополагающим философским проблемам: 1) *Что такое жизнь?* 2) *Человек — кто он такой?* 3) *Каково место человека в современном мире?* 4) *Каковы цель, смысл и ценность человеческой жизни?* (первый блок). Предусматривался и еще второй блок с разницей только в системе постановки вопросов: 1) *«Помни, жизнь есть дар, великий дар, и тот, кто его не ценит, этого дара не заслуживает», — писал Леонардо да Винчи. Можно ли с этим согласиться? А что ты думаешь о жизни человека?* 2) *Иногда можно услышать, что «из всех явлений мира человек — самое прекрасное и самое сложное явление». Так ли это? Что ты думаешь по этому поводу?* 3) *«В мире много сил великих, но сильнее человека нет в природе ничего», — считал древнегреческий поэт Софокл. А что ты думаешь о человеке и его месте в современном мире?* 4) *«Надо возвышаться до бессмертия и делать все ради жизни, соответствующей наивысшему в самом себе» (в цит. Леонардо да Винчи, Софокла и Аристотеля курс. наш. — Ред.), — считал древнегреческий мыслитель Аристотель. А что ты думаешь о цели, смысле и ценности человеческой жизни?*

В основном для учащихся производился набор вопросов из первого и второго блоков. В некоторых случаях (для младших школьников) предусматривалось задание, требующее, что называется, вхождения в образ:

«Ночь... Тишина... Звездное небо над головой... Я смотрю на это звездное небо, и мне представляется...» Для школьников среднего и старшего возраста были отобраны стихотворения, на основании которых предлагалось порассуждать, т. е. предложить некую философскую импровизацию на заданную тему:

Все суета. Все — проходящий сон.
И свет звезды — свет гибели мгновенной.
И человек ничто.

Пылинка в мире он.
Но боль его громаднее Вселенной.
(А Исаакян)

Всей беспредельной тяжестью пространства
Вселенная в космической глуши
По старому закону постоянства
Висит на волоске моей души.
(А Исаакян)

В одном мгновенье
Видеть вечность,
Огромный мир — в зерне песка.
В единой горсти — бесконечность
И небо — в чашечке цветка.
(В Блейк)

Там дикий сплав миров,
Где часть души вселенной
Рыдает, исходя гармонией светил.
(А Блок)

Приведем примеры ответов учащихся различных возрастных групп после их определенной систематизации.

2—5 классы (7—10 лет)

«Сейчас человек становится слабее. Он не может выдержать всех преград, которые ему встречаются на долгом пути (например, молния)».

«Сейчас человек сильнее, как и раньше, но он не хочет делать то, что в его силах».

«Сейчас человек может сделать то, что он захочет. Ведь если очень захотеть, то можно исполнить любое желание».

«Человек — это часть природы. В отличие от зверей он умеет строить дома, баррикады и многое другое».

«Человек — это существо, живущее на планете Земля. Он приобрел власть над другими обитателями планеты. Это существо очень умное и великое».

«Человек — это небольшое существо, которое может делать только добро или только зло».

«Когда я смотрю на небо, то мне кажется, что я нахожусь в звездном пространстве и летаю там. Я хожу по Марсу, Венере, Сатурну и по другим планетам».

«Я смотрю на небо, и мне кажется, что вдруг одна звезда стала больше и слетела вниз мне под ноги. Это были инопланетяне и несли большой и красивый торт».

«Глядя в звездное небо, я думаю, что где-то далеко за горизонтом живут такие же люди, как и мы, что вот виднеется их планета, что они также изобретают всякие приборы и думают: одни они в этом мире или есть еще разумные существа?»

6—8 классы (11—13 лет)

«Человек — это такое существо, которое может любить и ненавидеть, постоять за себя или быть беззащитным. Это все очень сложно».

«Со времен того, как древнегреческий философ писал, что человек прекрасен, он очень изменился. Современный человек сам себя губит, уничтожает все, что накапливалось веками. Раньше люди верили в богов, боялись их гнева и меньше разоряли землю».

«Я думаю, что в современном мире человек должен работать. Дети, которые учатся, вскоре станут на место родителей. Человек должен одевать и кормить всю семью».

«Человек — самое прекрасное и самое сложное существо. Человек — самое разумное существо, и благодаря человеку наш мир становится лучше».

«Человек в наше время должен много работать, чтобы мир лучше развивался. Надо больше изобретать таких приборов, чтобы облегчить труд. Сейчас от людей зависит, будет ли на Земле жизнь или нет».

«Человек долго живет, а животное — мало. У человека во много раз больше неудач, бед, страданий, чем

у животного. Без человека животным было бы очень трудно жить, так как человек подкармливает животных и помогает им».

«В наше время люди разные. Есть хорошие, а есть плохие. От человека очень многое зависит. Ведь трудом человека мы дошли до такой жизни. У нас есть все необходимое. Но мы пошли назад и можем докатиться до такой жизни, что на Земле не будет воды и воздуха. Человек должен не вмешиваться в природу с плохими намерениями».

«Человек — трудное и прекрасное явление. Человек может принести несчастье природе. Это очень интересное существо, сделанное природой».

«Когда я смотрю на звездное небо, то мне представляется, что я сын Вселенной».

«Глядя на небо, меня тянет вдаль, мне хочется куда-то улететь с Земли. Это небо дает мне то, что я хочу. Все это не передать словами, это надо чувствовать...»

«Космос... Неизвестные и чудесные планеты... Сказочный мир... Все это неизвестное, таинственное, загадочное. Хочется верить, что ты не совсем земного происхождения, что где-то далеко есть добрые и симпатичные существа-инопланетяне и что когда-нибудь они возьмут меня на их прекрасную планету, где нет ничего плохого, где все дружат, бережно относятся друг к другу, к животным, где все красиво и прекрасно».

9—10 классы (14—15 лет)

«Вопрос о жизни — трудный вопрос. Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно иметь большой жизненный опыт. Но все-таки ценность человеческой жизни заключается в том, чтобы не тратить ее бессмысленно, сделать что-нибудь особенное».

«На данном этапе своей жизни я не вижу ни ее цели, ни ее смысла. Однако могу сказать точно: чужая жизнь представляет собой огромную ценность и никто не имеет права распоряжаться ею».

«Смысл жизни заключается в цели. А цель жизни — жить и работать на благо себя и других».

«Жизнь — это существование человека в мире. Жизнь — это труд — отдых».

«Смысл жизни — это познание Вселенной, окружающей человека природы. Цель жизни — познание природы и оказание ей помощи».

«Жизнь — неограниченные возможности в познании мира и самосовершенствования».

«Вдумываясь в эти блоковские строки, у меня в воображении возникает ночной горизонт. Где-нибудь в степи, где природа сохранила свой первозданный вид, небо сливается с землей. Но ночь беспокойная, какое-то предчувствие бури. И в сердце, когда выходишь в эту степь, не спокойное созерцание заснувшей природы, а какой-то надрыв, какая-то грызущая тоска, томительное ожидание. Эта тоска именно от того, как мне кажется, что, когда я смотрю на небо, землю, мне кажется, что они давят на меня, несмотря на всю красоту, что меня даже сравнить нельзя с этой громадой, что я настолько мала, что и жизнь-то моя вообще ничего не значит. Умру я, и ничего в мире не изменится. Люди будут также жить и умирать, как жили и умирали до меня».

«И человек — ничто! Пылинка в мире он. Человек как первовещество, он ничто по сравнению с тем, что он создал. На Земле скопилось столько оружия, что стоит нажать кнопку... и вся цивилизация погибла. И свет звезды — свет гибели мгновенной».

«Человек очень странное существо. За свою маленькую жизнь человек делает столько непредвиденных, иногда хороших, иногда плохих поступков. Человека можно сравнить с маленькой искоркой. Она вспыхивает, может дать кому-то свет, тепло, а кому-то даже ужас пожара. Это с точки зрения, когда люди общаются друг с другом. Но вместе с тем человек очень одинок. Он ищет себе друзей, спутников жизни, но всегда, постоянно остается наедине со своими мыслями. Он думает не только о себе, он думает о судьбах близких ему людей и живущих за океанами, о своей судьбе и о Вселенной.

Я тоже все время думаю: что дальше? Надо мной потолок, выше крыша, потом небо, космос, галактика, а потом?.. Думаю, думаю... и не знаю, не вижу, не могу понять. Мне кажется, и каждому человеку думается о чем-то таком. Не о доме, работе, а о какой-нибудь своей

мечте. Да, человек в своем одиночестве ничто. Он ни с кем не делится своими мыслями, а если и делится, то с одним-двумя самыми близкими, самыми дорогими. Поэтому, мне кажется, люди так одиноки. Если бы человек по своей природе не был так замкнут, не уходил бы в самого себя, а поведал бы о своей боли, мечте (не всем, а может быть, какой-то части людей), он, может быть, нашел единомышленников, которые могли бы помочь ему и себе тоже. Но так не случается. Люди подобно холодным, далеким друг от друга звездам не хотят «откровенничать». Очень трудно найти человека — друга, который мог бы помочь, успокоить и идти рядом с тобой всю жизнь. Ничем не омрачив, не опорочив чистую дружбу... Человек... очень странное существо...»

11 класс (16 лет)

«По-моему, люди должны жить не для себя, а для других, делать все, чтобы жизнь другого, близкого тебе человека соответствовала наивысшему в нем самом. Что касается бессмертия, то жить вечно, мне кажется, тоскливо и утомительно».

«Жизнь есть жизнь со всеми ее бедами и радостями. Трудно определить такое понятие, как жизнь».

«Жизнь — это большое чудо, которое дано человеческому роду. Мы должны благодарить природу за это чудо. Мы должны продолжить род человеческий и как можно больше развивать и усовершенствовать, но в то же время не приносить вред нашей матушке-природе. Каждый человек должен жить полноценной жизнью, принося пользу всему человечеству, всей земле. Цель всей человеческой жизни — не погубить самого себя. В данный момент история идет к концу».

«Цель жизни, я думаю, оставить после себя какое-нибудь потомство, чтобы после смерти твой род и род человеческий продолжался».

«Я еще так мало жил, совершенно ничего не сделал нужного и полезного в жизни и смысла жизни не знаю, наверное. Но у меня был друг, настоящий, единственный друг. Теперь его не стало. Я его больше не увижу никогда, но я продолжаю жить для него, для памяти о нем».

«Человек есть биологическая единица нашего мира, но это не самое важное, вернее, это должно стоять на последнем месте — ведь человек обладает высокоразвитым мозгом, разумом, а разум — это уже совершенно не биологическое, это присуще только человеку и больше никому. Разум — вот что есть самое главное, то, что мы должны ценить больше всего, развивать его, делать совершеннее. Разум и человек — эти понятия, по-моему, сливаются воедино, вернее, разум и способность чувствовать».

«Место человека всегда, во все времена оставалось одно — жить, мыслить, чувствовать, творить, но только не во вред природе, а на пользу ей, во благо ей».

Анализ высказываний школьников по основополагающим философским вопросам позволил выявить так называемые ключевые слова, вокруг которых велись рассуждения:

интервал (И) — человеческая жизнь представляет собой интервал между рождением и смертью;

форма материи (Ф) — человеческая жизнь есть форма движения материи;

часть природы (Ч) — человек есть часть природы;

разум (Р) — человек отличается наличием у него сознания (мышления, разума);

самосознание (С) — для человека свойственно познание самого себя;

духовность (Д) — главное отличие человека — в его духовном богатстве;

центральное (Ц) — человек занимает главное место в обострении и в возможности разрешения экологической проблемы;

познание (П) — главная цель жизни человека — в познании мира;

воспроизводство (В) — целью жизни человека является продолжение рода;

общественное дело (О) — смыслом жизни человека является его работа для себя и для общества;

мечта (М) — ценность человеческой жизни — в возможности хранить память о близких тебе людях.

Методом случайной выборки (всего было опрошено около 800 человек) из каждой группы учащихся было выбрано по 25 работ, монографическое изучение которых позволило зафиксировать особенности индивидуального философствования. Оказалось, что наполнение ключевыми словами рассуждений учащихся различных возрастных групп происходит следующим образом:

Группы учащихся	Особенности мышления учащихся, %										
	И	Ф	Ч	Р	С	Д	Ц	П	В	О	М
2—5 классы			52	8			20		4	16	
6—8 классы	8			25		4	56			56	
9—10 классы	20			40	4	16	36	8	4	25	
11 класс	56	16		68	4	16	44	8	28	32	16

Попытаемся провести анализ размышлений школьников. Бросается в глаза своего рода феномен разнотипности мировоззрения, сущность которого заключается в том, что в сознании ребят взаимодействуют и уживаются элементы разных типов мировоззрения: донаучного и научного, мифологического и философского, религиозно-идеалистического и диалектико-материалистического, эмпирического и теоретического.

В школьной практике можно наблюдать разнообразные проявления у учащихся антропоморфизма и мифологического мышления. Это и те образы, которые они создают в окружающем их мире: «Я думаю о том, что небо — это громадный купол, в котором ввинчено и включено много ламп, которые готовы в любой момент лопнуть от сильного напряжения» (7 класс). Это и «гипотезы» школьников о возникновении мира: «С неба упал кусок облака, так появились земля, звезды, природа» (6 класс). Антропоморфизм мифологии наблюдается и в этом высказывании: «Звезды возникли из множества стеклянных шариков» (6 класс). Это и те чувства, которые питают фантастическое воображение

и субъективное видение мира ребенком: «Я ощущаю какой-то страх перед огромной Вселенной» (7 класс). А разве такое высказывание не является проявлением антропоморфизма: «В себе мне не нравится одна черта — я очень суеверна и верю в духов и привидения, но вызвать их боюсь. Мне хочется именно той смелости, при которой я сама себе могла бы доказать, что всех этих призраков нет» (8 класс). Может быть, поэтому эта девочка хотела бы быть, как она сама пишет в сочинении, мальчишкой, «быть отличным наездником на лихом жеребце...». Отвечая на вопрос, что лежит в основе окружающего мира и жизни общества, некоторые пятиклассники называют счастье, шестиклассники — любовь, а отдельные одиннадцатиклассники — честность и дружбу. Даже у старшеклассников на вопрос: «Из чего состоит окружающий мир?» — встречаются ответы, в которых за главное берутся живое, жизнь, понимаемая, видимо, широко. Следовательно, элементы одухотворения всего окружающего устойчиво проявляются у школьников в ответах на вопросы, предполагающие как раз отражение объективных сторон действительности без их субъективизации. Характерно и то, что у младших школьников, которым ближе, чем старшим учащимся, элементы антропоморфизма, нередко приобретают вопросы происхождения, образования мира. Старшеклассники больше ориентированы на вопрос «Как устроен мир?», в то время как пятиклассники задаются другими вопросами: «Откуда образовалась Земля?», «Откуда образовались наша планета, горы, моря, человек, животные?», «Откуда взялось море?», «Откуда появились люди?» и т. п.

Обнаруживаются и другие проявления разнотипности мировоззрения. Например, ответы учащихся 5—6 классов на вопрос: «Что вы хотели узнать об окружающем вас мире прежде всего?» — порой ограничиваются интересом к явлениям и предметам быта из непосредственного их окружения. Они хотят узнать, как устроен телевизор, о красках, дожде и т. п. Границы окружающего мира здесь еще узки. Но и старшеклассники иногда затрудняются в преодолении барьера обыденнос-

ти. Многие школьники дают эмоционально-оценочные ответы о мире, но они понятийно не дифференцированы и покоятся тоже на обыденном его восприятии: «мир очень красивый» (5 класс), «не очень уж прекрасен: есть люди, которые не хотят жить, как другие» (10 класс).

Вплоть до 11 класса для учащихся характерны описательно-эмпирические ответы: «Мир — это все, что меня окружает: природа, человечество — все, что им создано». Школьники с 5 по 11 класс иногда мыслят, казалось бы, так, как первые древнегреческие натурфилософы: «Мир состоит из воздуха, солнца, земли, воды» (6 класс), «В основе мира лежат воздух, солнце, вода» (10 класс), «Жизнь общества зависит от солнца, земли, воды» (11 класс).

Таким образом, в процессе формирования индивидуального сознания школьника происходит усвоение им элементов социального опыта и культуры, непрерывно раздвигающих границы активного познания мира. Это воздействие должно по идее существенно отражаться на потенциальных возможностях детского философствования. Воспроизведение же большей частью лежит в логике обыденного сознания и здравого смысла со столь характерным для него стремлением закрыть вопрос. В чем суть этого противоречия?

Конечно, не всякая склонность к рассуждению имеет философскую природу. Как и всякий философский «задаток» — это еще не одаренность. Философское дарование — это способность восприятия (по Платону «видения») идеи, которая обеспечивает связь понятий и делает ее (эту связь) неслучайной. Вспомним, что Ибн Сина толковал философское познание как «познание идей» или «разумное познание», а нефилософское — как «душевное познание»:

«То, что вызывает необходимость множества, называют душевным познанием, а то, что не вызывает необходимость множества, называется разумным познанием... Для краткости приведем один пример. Если разумный человек спорит или разговаривает с кем-нибудь, кто высказывает множество соображений, на которые следует ответить, то в его (разумного человека) уме воз-

никает одна идея, посредством которой он уверенно отвечает на все (вопросы) без того, чтобы формы ответов в его уме отделялись друг от друга. Потом он начинает рассуждать и доказывать. Стало быть, когда в его уме уже появилась какая-то одна идея, исходя из нее, в его уме следуют формы одна за другой, и ум его исследует форму за формой. В (результате) действий (этой идеи) совершается процесс познания, а язык создает из этих форм свои выражения»¹.

Дар внутреннего, логического видения идей, то есть непреложной связи понятий, свидетельствующей об их объективности (независимости этой связи от нашей воли, от наших желаний и капризов) и об их истинности (которая немыслима без этой объективности), — вот что такое, по сути дела, философская одаренность.

Такой подход открывает возможность перенести понятие социальности в область философии и соответственно «распределить» философские концепции (ограниченные, конечно, рамками сугубо индивидуального субъективного сознания) в некоей иерархически выстроенной последовательности. Это и было сделано нами при выделении четырех возрастных групп учащихся, в зависимости от наполняемости рассуждений соответствующими ключевыми словами. Более того, дало возможность констатировать, что определенные элементы, позволяющие судить о преддверии философского рассуждения, появляются у учащихся 9—11 классов, так как школьниками этой возрастной группы при ответах на вопросы: «Человек — кто он такой?», «Каковы цель, смысл и ценность человеческой жизни?» делалась попытка построить рассуждения через связь (хотя она носит случайный характер) понятий: «сознание», «самосознание», «духовность» и, соответственно, «познание», «память поколений», «сохранение человеческого рода», «труд во имя жизни». На рубеже 13—14 лет мышление учащихся переходит к новому уровню обобщений; оно готово расширить круг усваивае-

¹ *Ибн Сина (Авиценна)* Избранные философские произведения. М., 1980. С. 146.

мых обобщений. В этот период одновременно с осознанием мира происходит становление самосознания, а вместе с этим — и постановка философских вопросов о мире и человеке в нем, а также поиск ответов на них в истории человечества. В подростковом возрасте отчетливо проступает связь интеллектуальной стороны развития мировоззрения с его эмоциональными и действенно-практическими компонентами. Подростки проявляют большую, чем младшие школьники, самостоятельность мышления, они склонны к полемике с учителем, с товарищами, со взрослыми, иногда резко возражают, высказывают свои сомнения, стремятся выработать личную точку зрения, собственные взгляды. Старших школьников уже волнуют вопросы о смысле жизни и человеческом счастье, о чести, справедливости, о нравственных нормах.

Не трудно заметить, что постановка (особенно детьми) философских вопросов связана с моментом прояснения смысла и значения отдельных понятий, их взаимосвязи и соотношения (особое внимание детей вызывают все моменты неоднозначности). Это же относится и к процессу освоения социокультурных (например, этических) установок. При этом все же нельзя однозначно утверждать, что элементы философского мышления в целом соответствуют лишь объективным закономерностям процесса познания человеком окружающего мира и своего места в нем, — процесса, в котором человек, начиная с первых шагов в осознании окружающего, стремится одновременно освоить имеющийся гносеологический инструментарий и преодолеть присущие ему моменты односторонности и ограниченности. Они являются и продуктом чистой «игры сознания» и, используя терминологию В. В. Налимова, своеобразным проявлением смысловой архитектоники личности с ее взаимодополняющими иррационально-рациональными началами. В этой связи мы можем говорить о «человеке социализированном» и «человеке философствующем».

«Человек социализированный» выступает перед нами как генератор и преобразователь смыслов, но в то

же время он, открытый миру, оказывается способным совершать действия, порожденные новыми смыслами. Раскрывая смысл мира, человек расширяет и гармонизирует смысловую ткань своей собственной личности. Стремление к утверждению смыслов — своих или чужих, ставших своими, — определяется двумя инвариантами: устремленностью к логике и устремленностью к художественным средствам, направленным на то, чтобы непосредственно — через образ — показать красоту смыслов. Но человек живет в мире, скрепленном действием, и, следовательно, должен действовать и сам, сохраняя при этом достоинство.

Понимание смыслов осуществляется путем «раскасирования», истинно заложенного в мироздании. Отсюда два его возможных уровня: перепонимание того, что ранее было уже кем-то понято, и вхождение в языковой тезаурус, посредством разворачивания всего «семантического генофонда», присущего человеку. Это всегда старые тексты и раскрывающиеся через них старые смыслы (от здравого смысла до символического описания мира наукой, культурой и искусством) в их изначально упорядоченном виде. Осуществление второго — трансценденция, в ходе которой происходит рождение новых текстов и раскрытие через них новых смыслов, создающих отличные (от заданных) условия бытия человека. В этом случае человек как бы «разбивает лед слов» (выражение А. Бергсона) и обнаруживает под ним свободное течение мысли. Приходит осмысление новой ситуации, находящее свое выражение в изменении отношения к смыслам, — новые смыслы обретают большую вероятностную меру, прежние меркнут. Начинается диалог культур, в котором каждый из нас выступает «человеком культуры» — своей специфической культуры, изменяющейся и во времени, и в пространстве.

Однако у человека есть возможность быть не просто «человеком культуры», но и стать «культурным человеком» данной культуры, ее полноценным носителем и творцом. Последнее требует выхода (возможного при кристаллизации идей в разнообразные системы, отде-

ленные от какой-то одной вербальной формы) за границы своей привычной «семантической капсулизации».

Переход от «ключевых слов» к культуре терминологии, а от нее — к возможности мыслить, независимо от слов, сами идеи — это уже путь «человека философствующего».

В этом смысле «человек философствующий» — это «человек социализированный» в «физиологической» точке рефлектирующего сознания, обращенного как бы к своему истоку. Это своего рода «вспоминание» наивности и открытости миру, с их способностью задавать «простые вопросы», за которыми стоит необходимость пересмотра того, что бездумно принималось как данное.

Передача культурного наследия от одного поколения к другому и созидание новых ценностей, при динамичности современной эпохи, становятся процессами, временно соизмеримыми. Но в культурное наследие входят и такие ценности, которые создавались и осмысливались человечеством в течение тысячелетий, а теперь должны быть переданы и усвоены отдельным человеком в течение очень короткого времени. Поэтому задача гуманитарной подготовки в целом и философского образования в частности должна состоять в том, чтобы обеспечить каждому человеку минимум доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения необходимых ему культурных ценностей. Причем доступность в данном случае никаким образом не следует понимать как упрощенность или сокращенность изложения, а всего лишь как форму освоения, применительно к возрастным психологическим особенностям человека, с акцентами на чувственно-эмоциональное или рационально-логическое восприятие.

Культурная преемственность не осуществляется автоматически. Для того чтобы она происходила успешно, нужны усилия, организация последовательной и внутренне согласованной системы философского образования. Необходимо создать механизм социализации личности, обеспечивающий освоение навыков, знаний

и культурных норм. Для этого следует прежде всего выработать общую модель развития личности, определить основные этапы, цели и средства их реализации.

С этой точки зрения представляется целесообразным в философском образовании *три основных этапа*, охватывающих периоды, соответствующие начальной школе (1—4 классы), основной школе (5—9 классы) и всему последующему периоду жизнедеятельности человека с фиксированным временем лишь для полной средней школы (10—11 классы).

На первом этапе, когда рациональные компоненты сознания существуют в значительной степени лишь как потенциальные, особую роль играют механизмы иррационального типа, обусловленные действием сильных эмоций и бессознательных стремлений. Яркость и чистота эмоциональных реакций, еще почти не имеющих полутонов, практическое отсутствие рефлектирующего мышления обуславливают глубину и устойчивость впечатлений, получаемых человеком в этот период его духовного развития. *Поэтому основной задачей философского образования первого периода можно полагать ознакомление с предельно общими нормами и ценностями.* Этот этап можно охарактеризовать как этап эмоционального освоения немногих, но зато предельно всеобщих духовно-нравственных абсолютов, составляющих базис и фон любой человеческой культуры. Безусловная ценность человеческой жизни, свободы, мира; эмоциональное неприятие убийства, рабства, войны — вот пример таких абсолютов, без освоения которых само выживание человечества может стать проблематичным.

Второй этап предполагает освоение норм и ценностей, составляющих содержание собственной культурной традиции. Этот этап может быть охарактеризован как переходный от образно-эмоционального к рационально-логическому восприятию. Нормы и ценности собственной культурной традиции должны быть осознаны не как безусловная данность, а как результат длительного исторического развития, как духовно-нравственные ориентиры, включенные в общий кон-

текст жизненного уклада народа, проявляющиеся в нравах и обычаях, нормах бытового поведения, в непосредственной практике межличностного общения.

Третий этап, в отличие от предыдущего, обусловлен свойственной человеку рефлексией и связан с переходом к преимущественно рационально-логическому восприятию мира. В этот период (особенно на этапе полной средней школы) освоение собственной культурной традиции должно быть дополнено знакомством с иными культурами. Возможно ставить вопрос о сравнительном анализе различных культурных традиций, о сопоставлении их норм и ценностей, выявлении сходства и различия культур, причинной обусловленности этих различий. *Итогом освоения содержания философского образования на третьем этапе должно стать понимание многообразия человеческих культур, уважение к иным культурным традициям, возможность самостоятельной ориентации в многообразии ценностей и норм, предлагаемых современному человеку.*

§ 2. Философская пропедевтика

В известной книге К. И. Чуковского «От двух до пяти», в исследованиях Г. Мэттьюза «Философия и ребенок», в материалах, собранных Ж. Пиаже, имеется достаточное количество примеров, свидетельствующих, что философствование является одним из естественных проявлений ребенка.

«Откуда мы знаем, что все окружающее — не сон?» — спрашивает 6-летний мальчик. Такое гносеологическое замешательство по своей сути носит философский характер. Это одно из ярких проявлений того удивления, с которого, по словам Аристотеля, начинается философия.

«Можно ли, встав с постели, быть уверенным, что за прошедшее с вечера время часовая стрелка лишь один раз обошла циферблат? Может быть, надо смотреть на часы всю ночь? Но и тогда, — стоит отвернуться лишь на мгновение, — как часовая стрелка может дважды обойти циферблат». Под несколько наивной формой

здесь скрыта постановка в 5-летнем возрасте весьма значительной гносеологической проблемы — проблемы обоснованной интерполяции результатов наблюдений от наблюдаемых состояний объекта к ненаблюдаемым.

«Будет ли сорванное с дерева яблоко живым? Если нет, то чем оно отличается от яблока, висящего на ветке?» Здесь, вместе с вопросами 5-летнего ребенка, мы сталкиваемся с проблемой изменения качества объекта, являющегося частью системы, при выходе из этой системы.

«Можно ли потерять свое имя?» Нет, отвечает на этот вопрос здравый смысл и большинство из группы 6—7-летних детей. «Но если человек забудет свое имя?» — спрашивает один из них. Можно спросить у брата, отвечает ему другой, воспроизводя при этом обычную логику здравого смысла вместе со столь характерным для нее стремлением поскорее закрыть вопрос. Но что если и брат забыл это имя? Этот вопрос открывает перед начинающим философом область свободного оперирования, игры возможностями.

Мальчик четырех с половиной лет делает вывод о том, что один и тот же предмет может быть и впереди и позади. (Этот весьма глубокий вывод сделан на типично «детском» материале — рассуждениях о гонках вокруг круглого стола.) Благодаря такого рода понятиям ребенок открывает для себя область относительных понятий, которая разрабатывается еще со времен Платона и Аристотеля. Впрочем, последнее обстоятельство не мешает детям испытывать удовольствие и ощущение новизны в их исследовательской концептуальной игре.

Шестилетний мальчик слышит, как его брат ворчит на людей, которые поднимают шум из-за того, встает человек рано или нет, и из-за тому подобных вещей, и замечает: «Рано и поздно — это не вещи. Это не вещи вроде чашек, столов и стульев — не вещи, которые можно сделать». Замечание могло бы привести к попытке определить само слово «вещность», тем более что ребенок уже выделил одну из категорий вещей, «которые можно сделать», что напоминает категорию вещественных предметов, выделенную Аристотелем. Впро-

чем, такого рода философские реплики замечательны сами по себе, так как они доставляют ребенку удовольствие, которое можно рассмотреть как самоцель в детском философствовании. В данном случае обращает на себя внимание родство детского философствования и философского атеизма, которое выступает как средство прочтения смысла и логики представлений, скрывающихся за часто употребляемыми понятиями и выражениями.

Для более подробного рассмотрения детского философствования обратимся к анализу самого хода мыслей детей.

Шестилетний ребенок спрашивает у отца, может ли быть все окружающее сном. Интересно его собственное рассуждение — откуда нам известно, что все окружающее — не сон, не потому ли, что во сне люди не спрашивают, сон это или нет.

Согласитесь, что сама постановка вопроса весьма выразительна. Достаточно вспомнить рассуждения на эту тему Б. Рассела, который отмечал, что есть логическая возможность в предположении, что вся жизнь есть сон, в котором мы создаем все объекты, предстоящие перед нами. Сходную постановку вопроса находим в «Размышлениях» Р. Декарта, который приходит к выводу о том, что не существует решающих указаний, по которым бодрствование можно было бы отличить от сна. Единственно достоверным, по Декарту, является существование самого центрального индивидуального сознания, которое подвергает сомнению существование мира явлений, так же как и истинность собственного существования. Отсюда парадоксальным образом следует знаменитая посылка Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую».

Рассмотрим на этом фоне ход рассуждений ребенка: 1) если бы все окружающее было сном, люди не спрашивали бы, сон это или нет; 2) люди спрашивают, является ли все окружающее сном, следовательно, 3) окружающее не является сном. Перед нами, таким образом, логически правильно построенное рассуждение с уязвимой посылкой. (Известно приведенное Ав-

густином описание сна, в котором он пытается убедить собеседника в том, что тот является частью его сна. Сходная по теме, но противоположная по смыслу ситуация обрисована в «Алисе в Зазеркалье» Л. Кэрролла, где персонажи-близнецы Траляля и Труляля пытаются убедить Алису в том, что она, так же как и они сами, существует лишь во сне Черного Короля, не иначе.) Уязвимость посылки ребенка связана с отсутствием уверенности в том, насколько «настоящими» являлись бы вопросы, если бы их задавали во сне.

Аналогом подобного решения в современной философской литературе могут служить рассуждения Нормана Малколма о том, что по отношению к утверждению «Я бодрствую» невозможно выдвинуть утверждение, которое явилось бы его истинным отражением. Все это говорит о сложности поставленной ребенком проблемы и интересе, который представляет попытку ее решения.

Шестилетний мальчик не может посмотреть свою любимую телепередачу, потому что трое детей, пришедших в гости со своими родителями, смотрят передачу по другой программе. Расстроенный, он спрашивает у матери: «Почему для троих людей быть эгоистичными лучше, чем для одного?» Рассуждение, скрытое за вопросом, имплицитно связано с «утилитарной» этической установкой, в соответствии с которой удовлетворение желания троих людей предпочтительнее, чем удовлетворение желания одного. Однако принцип максимальной удовлетворенности в данном случае подвергается принципиальному сомнению: ведь в рамках общепринятых этических представлений желание получить что-либо за счет другого обсуждается как проявление эгоизма. Поэтому ситуация, оправданная по принципу максимальной удовлетворенности, может быть осуждена на том основании, что она приводит к максимальному поощрению эгоизма.

Привлекает принципиальная, обобщенная постановка вопроса, подвергающая сомнению утилитарную этическую установку. Можно указать на сам источник противоречий утилитарной этики: ее механичность,

сведение этического целого («общее благо») к простой сумме частей («индивидуальное благо»), а также отражение этой механичности в этических воззрениях детей.

Девятилетняя девочка спрашивает: «Папа, есть ли Бог на самом деле?» Отец говорит, что он в этом не уверен, на что девочка отвечает: «Он должен быть на самом деле, потому что у него есть имя».

Обращаясь к вопросу о связи имени и его носителя, вспомним рассуждения Б. Рассела: имя «Ромул» представляет собой не имя, но нечто вроде усеченного описания. Оно обозначает человека, сделавшего то-то и то-то, убившего Рэма, основавшего Рим, и т. д. Если бы это действительно было имя, вопрос о существовании его носителя не мог бы возникнуть, так как имя должно обозначать нечто, иначе оно не будет именем, и если не существовало такой личности, как Ромул, то не может существовать и имени для несуществующей личности.

Сопоставим приведенные линии рассуждений.

Рассуждение Б. Рассела: 1) если «Ромул» — имя, то имеется сущность, именуемая «Ромулом»; 2) сущности, именуемой «Ромулом», нет, следовательно, 3) «Ромул» не есть имя.

Рассуждение девочки: 1) если «Бог» — имя, то есть сущность, именуемая «Богом»; 2) «Бог» — имя, следовательно, есть сущность, именуемая «Богом».

Анализ этих формально правильных логических конструкций подводит к вопросам, разрабатываемым современной философией в области «свободной логики», которая допускает существование «пустых» имен.

Детские размышления нередко несут на себе отпечаток эмоций, но это обстоятельство отнюдь не снимает их философской насыщенности. Остановимся на состоянии тревожности, взволнованности в глубинном, экзистенциальном понимании этого слова. Шестилетний мальчик после смерти своей бабушки задумывается о жизни и смерти, размышляет об уникальности своего существования. Мысленно он перебирает все, что ему принадлежит: книги, игрушки, одежду и т. д.; кроме того, у него есть две руки, две ноги, голова...

Мальчик спрашивает: «Какая часть меня — действительно я?» Вопрос, по сути дела, ставит проблему аутентичности: чего может лишиться индивид, сохраняя при этом аутентичность своего существования?

Продолжим линию возможных размышлений: волосы, состриженные с головы «нашего» ребенка, более не являются частью его самого; однако что можно сказать о его руках, ногах, голове — всем его теле? Если рассматривать их как то, что принадлежит мальчику, то он выступит как нечто от них обособленное. Тогда он мог бы лишиться не только состриженных волос, но и всего тела; его аутентичность можно было бы свести к душе, которой принадлежит тело. Такое решение вопроса характерно для религиозного сознания. Однако в приведенных рассуждениях заложена известная неопределенность, связанная с употреблением грамматической конструкции принадлежности. Так, выражения «у мальчика есть игрушка», «игрушка мальчика» обозначают отношения принадлежности (обладания), но грамматически сходные выражения «у мальчика есть голова», «голова мальчика» обозначают отношения целого и части. Поэтому правильная постановка вопроса сводится к рассмотрению соотношения части и целого в аспекте проблем аутентичности.

Сопоставим вопрос ребенка и известную логическую задачу о «корабле Тезея», в котором постоянно заменяли по одной доске до тех пор, пока весь корабль не оказался выстроенным заново. Продолжим в этой связи рассматривать (конечно, в сфере чистой абстракции) вопрос о постоянной замене частей человеческого тела: в какой момент этого процесса будет утрачена аутентичность первоначального обладателя тела? В качестве возможного решения укажем на предел, за которым наступает утрата аутентичности человека, — человеческий мозг. Однако в целом проблема аутентичности даже в данном чистом варианте ее постановки остается открытой.

Помимо типа философствования, соответствующего европейской рациональной философской традиции, не меньший интерес представляет рассмотрение детского

философствования в соответствии с философской традицией Востока. Приведем лишь один пример (хотя и литературный, но жизненный по своему духу пример «детской» постановки философского вопроса) о соотношении видимого (кажущегося) и сущего, заимствованный из средневекового японского рассказа о диспуте 8-летнего мальчика с Конфуцием. Мальчик спросил, что дальше — город Лоян или место, где заходит солнце. Когда Конфуций дал ответ, очевидный с позиций обыденного сознания, мальчик возразил: «Как же так? Ведь Лоян не виден, а место, где заходит солнце, видно. Значит, оно ближе, а Лоян далеко». Как видно, «детский» взгляд и здесь высвечивает новую грань проблемы соотношения умозрительного и чувственного знания — проблемы, занимающей важное место как в западной, так и в восточной философской традиции.

Разумеется, мы далеки от того, чтобы приписывать детям обладание сколь-нибудь разработанными философскими теориями и соответствующую этому способность дать ответы на широкий круг вопросов, относящихся к объекту теории. Да и проблема в другом. Речь идет о лежащих за детскими высказываниями понятиях и обобщенных представлениях о мире философского характера, которые нельзя не учитывать.

В этой связи следует обратить особое внимание на язык ребенка. К. И. Чуковский отметил некую закономерность: «Начиная с двух лет, всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, к пяти-шести годам эту гениальность утрачивает. В восьмилетних детях ее уже нет и в помине, так как надобность в ней миновала: к этому возрасту уже полностью овладел основными принципами родного языка. Если бы такое чутье к словесным формам не покидало ребенка по мере их освоения, он уже к десяти годам затмил бы любого из нас гибкостью и яркостью речи»¹.

Ребенок в состоянии изобретать слова, которые уже есть в языке, но неизвестны ни ему, ни окружающим.

¹ Чуковский К. И. Сочинения: В 2 т. Т. 1 М., 1990 С. 83—

(Так, ребенок, живущий в черноморской степи под Одессой, изобрел слова «обутки» и «одетки», совершенно не зная о том, что именно эти два слова точно в таком же сочетании существуют в течение столетий на севере, в Олонецком крае. Ведь не читал же он этнографических сборников П. Н. Рыбникова, записавшего некую фольклорную сказку со словами: «Получаю по обещанию пищу, обутку и одетку».) В этом уникальном чутье языка проявляется глубинная связь с народной традицией. Следовательно, овладевая тезаурусом родного языка, дети спонтанно воспроизводят его глубинные смыслы. У взрослого человека такие «откровения» уже не возможны.

Приблизительно к четырехлетнему возрасту у детей проявляется сильная склонность анализировать не только отдельные слова, но и целые фразы, которые они слышат от взрослых, что свидетельствует о свежести их смыслового восприятия слов и словесных конструкций. Знаменитые детские «нелепицы», в которых проявляется жгучая потребность малолетнего разума осмыслить окружающий мир и установить между отдельными явлениями прочные причинные связи. Здесь и отождествление слов с вещью, и изображение предметов исключительно со стороны их действия, и полуберие, и инстинкт самоутверждения, а отсюда выход на исходные смыслы и подсознательная «проекция» на будущие смыслы. А вся эта «игра» ума на фоне удивительной жизнедеятельности и оптимизма, без которых ребенок не может жить. (А. Шаров приводит следующий характерный рассказ педагога о трехлетнем Коле: «Когда мы первый раз выезжали на дачу и воспитательница повела малышей на прогулку, Коля шел позади. Потом вдруг остановился и склонился к траве. Воспитательница подошла и поторопила: «Идем, идем!» Он показал на мертвую синичку и спросил:

— Почему она не летит?

— Птица дохлая, — сказала воспитательница и прикрикнула: — Да иди же ты!

Всю прогулку мальчик был молчалив. Утром Коля проснулся раньше всех. Босиком побежал к опушке леса. Синички там не оказалось. Он бегом вернулся и, дождавшись воспитательницы, задыхающимся, невыносимо счастливым голосом воскликнул:

— Тетя Маша! Все-таки она улетела!..

Мальчик так и не принял смерти. Так и утвердил вечность жизни»¹.)

Ребенок ведь то играет, то поет, то дерется, то помогает бабушке или маме хозяйничать, то капризничает, то слушает сказку, и уразумение окружающей жизни никогда не воспринимается им как специальная задача.

Новое осмысление взрослого человека требует как минимум двух компонентов: ценностного отношения, образующего определенный эмоциональный настрой, служащий своего рода «катализатором» любой творческой деятельности, и переживания, обеспечивающего как бы эффект «сужения сознания». Последний, как отмечает С. В. Кайданов, реализуется во временном аспекте (происходит сосредоточение сознания на сиюминутном настоящем; прошлое и будущее берутся сознанием только в контексте этого настоящего), в содержательном аспекте (учитываются только знания и умения, подтверждающие определенную идею, остальные отодвигаются на периферию сознания), в авторитарном аспекте (происходит ломка и пересмотр традиционных взглядов и представлений), в личностном аспекте (сознание индивида, его «Я» теряют самокритичность, растворяясь в переживании), в мотивационном аспекте (сознание индивида следует логике движения материала, предмета переживания и получает удовлетворение от этого процесса)².

В этом смысле переживание оказывается фокусом, в котором сходятся различные уровни и процедуры

¹ Шаров А. Язык окружающего мира // Новый мир 1964 № 4. С. 143

² См. Кайданов С. В. Субъективность как атрибутивный фактор научного творчества Структура и развитие научного знания М, 1989. С. 51.

осмысления и построения личностных смысловых структур философствующего человека.

Таким образом, если ставить вопрос о философском образовании в школе, то речь должна идти, прежде всего, о природе философии, о природе того гуманитарного знания, которое описывается в понятиях философии и связано с духовным развитием личности каждого человека.

Рассуждая над определением философии (А. Ф. Малышевский. «Введение в философию», § 1—2), сделаем уточнение: *у философии есть своя особая природа, благодаря которой становление ее знания — это всегда внутренний акт, который «вспыхивает», опосредуя собой другие действия.* Передать пульсирующую мысль обязательным научением нельзя. Ставить такую задачу по меньшей мере абсурдно. Это возможно только в том случае, если то, что называется философией, воспринимают как общеобразовательную (просветительскую) часть государственного идеологического аппарата, некоторое средство распространения единомыслия по «главным» мировоззренческим проблемам. Но это уже иная задача, не имеющая отношения к философии.

Философия — это индивидуальное присутствие мысли, духовное переживание; это некий личный опыт, личный, пройденный человеком путь, который он пережил и идентифицировал в философских понятиях, воспользовавшись для этого существующей философской терминологией.

Человек философствует в той мере, в какой пытается выяснить условия, при которых мысль может состояться как проявление живого сознания. Только в этом случае можно узнать, что такое мысль, и начать постигать законы, по каким она развивается. По сути дела, вопрос «как это возможно?» есть и метод, и одновременно способ существования живой мысли. Если это действительно так, то вполне возможно предположить, что порождать такие вопросы может собственный невыдуманный живой опыт. То есть те вопросы, которые возникают у человека из этого опыта, и являются вопросами,

на которые он может искать ответы, обращаясь к философским понятиям.

Следует иметь в виду, что философское знание многообразно и каждому возрасту соответствует своя, только ему присущая философия. Так, маленький ребенок, даже если он сидит за школьной партой, философствует спонтанно, и в этом вся, если так можно выразиться, наивная прелесть его восприятия мира, которую следует всеми силами поддерживать и ни в коем случае не разрушать. (Еще П. А. Флоренский отмечал, что «...секрет гениальности — в сохранении детства, детской интуиции на всю жизнь»¹.)

У ученика средних классов философия принимает чисто рефлекторный характер, так как он уже включен в заданность социально-культурных ролей и понимает, что его путь к успеху лежит через определенные установившиеся в обществе правила. Данная ситуация контролируется лингвистическим полем, структурированным определенным образом. (Согласно исследованиям Л. Витгенштейна, язык есть не только система знаков, он есть также и форма жизни, в которой люди, говорящие на этом языке, обрели свой модус существования. Не следует искать абсолютного смысла, якобы скрытого за знаками языка, — это образ жизни.) Для старшеклассника — это своего рода «мировоззренческий обвал», пробуждение к жизни с ее поисками смысла, внесением смыслов. В юношеском возрасте человек особенно стремится установить прямые связи между собой и собой, между собой и миром, чтобы выйти из мертвой оболочки, из навязанного ему образа его самого, существующего самостоятельно.

В этом смысле философское образование — это всегда «встреча» личных переживаний учащихся с философским способом постижения мира, при которой философия уже существующих понятий «оборачивается» к личному опыту каждого школьника, а затем вместе с ним продолжает путь познания. Взаимосвязи структур-

¹ Флоренский П. А. Семья // Вопросы литературы. 1989. № 1. С. 157—158

ных и функциональных компонентов философского образования определяются здесь следующим образом. Во-первых, в качестве информации (конструктивный компонент) выступает философское знание, предлагаемое не на теоретическом уровне, что характерно и оправданно в системе профессионального философствования с его закономерным абстрактно-теоретическим построением системы знания, а на уровне, приближенном к обыденному, в системе конкретно-эмпирического, повседневно-бытового отношения. Во-вторых, в качестве средства коммуникации (коммуникативный компонент) выступает учебный философский диалог, подводящий через овладение логической структурой вопроса и ответа к осознанию собственной философской потребности. В-третьих, в качестве условия, определяющего потребность в философском образовании (организаторский компонент), выступает моделирование реальных форм сознания и поведения средствами культуры.

Таким образом, *основу философского образования в школе определяет взаимосвязь трех данностей: осознание учащимся собственной философской потребности на ее конкретно эмпирическом уровне (философская рефлексия), учебный познавательный диалог (средства выражения философской рефлексии), межличностное общение (условие философской рефлексии).*

Мы убеждены, что человека нужно учить не философии, а философствованию в лучшем смысле этого слова, когда аргументы в спорах не сводятся только к использованию стереотипов и штампов, когда имеется возможность спокойно соотнести свое мнение с другими в поисках истины и утешения, а не для простого повторения чужих слов, когда философия как форма мировоззрения отличается от других моментов духовной культуры своей возможностью мудрые вещи называть простыми словами.

Глава 2

Содержательные и структурные компоненты философского образования в школе

§ 1. Основные компоненты философского образования в школе

Философское знание в общеобразовательной школе является составной частью образовательной области «Обществознание» («Социальная антропология»).

Содержательной стороной образовательной области «Обществознание» («Социальная антропология») выступают социальные отношения как отражение естественного процесса социализации: усвоение каждым школьником социальных норм поведения, общепринятых установок и ценностей; накопление им жизненного опыта; выработка собственной жизненной позиции, критическое следование общим мнениям, тенденциям, авторитетам. Строясь на базе знаний об основных сферах современной жизни, это изучение («Введение в философию», § 24—35) предполагает последовательное продвижение от обобщения некоего спонтанного восприятия и осознания ребенком себя и мира, выражающегося в имитации (копировании) определенных моделей поведения (**описание социальных фактов и процессов**), через формирование наиболее общих и распространенных, устойчивых черт личности, проявляющееся в социально организованной деятельности, регулируемой ролевой структурой общества (**моделирова-**

ние социальных процессов), до усвоения учащимися социальных норм поведения, установок и ценностей как своих собственных посредством идентификации личного жизненного опыта, социальных ожиданий и индивидуальных духовных переживаний в политико-правовом и этико-философском постижении смысла социальных отношений (**теория социальных отношений и история социальных учений**).

Описание социальных фактов и процессов — расширение выразительных возможностей устной и письменной речи в описании событий социальной практики через их называние.

Социальные отношения: к себе (безопасность, питание, здоровье и т. п.), к близким, к дальним; **социальные ожидания:** ценности, правила (нормы), санкции.

Социальные взаимодействия. Индивидуальные взаимодействия: обмен, диалог, поддержание впечатлений, воспроизведение жизненного опыта. Групповые взаимодействия: первичная группа — непосредственное, личное взаимодействие (семья, влюбленные, друзья и т. д.); вторичная группа — отсутствие эмоциональных отношений, стремление к достижению определенных целей (образовательное учреждение, производственное предприятие и т. д.). Межгрупповое взаимодействие — образование, производство, управление, бедствие (ураган, наводнение, взрыв и т. п.). Организация: добровольная ассоциация — защита общих интересов, добровольность членства, отсутствие связи с правительственными органами; «тотальная» организация — больница, тюрьма, военная казарма, монастырь и т. д.; бюрократия — разделение труда, определенный порядок подчиненности, наличие публичной канцелярии, использование формальных методов подготовки специалистов, штатные сотрудники, определенный режим работы, лояльность каждого работника по отношению к организации, специализация труда, доступ к информации и контроль за ее распространением и т. д. Коллективные взаимодействия — страх толпы, враждебность толпы, радость толпы; массовый страх, массовая враждебность, массовая радость; слух, коллективное

возбуждение. Социальные компромиссы. Физические качества личности — возраст, пол, вес и т. д.; интеллектуальный уровень, происхождение — семья, место рождения и т. д.; социальная среда, индивидуальный жизненный опыт, сложившаяся в обществе культура.

Социальная девиация: создание норм, сущность норм, совершение девиантного поступка, признание поступка девиантным, признание человека девиантом, социальное «клеймение» (стигматизация), следствие социального «клеймения» (стигматизации). Индивидуальная девиация, коллективные формы девиации. Социальный контроль: изоляция, обособление, реабилитация. Неформальный контроль: социальное вознаграждение, наказание, убеждение, переоценка норм и т. д. Формальный контроль: милиция, суд, тюрьма и т. д.

Социальное неравенство: неравный доступ к социальным благам (деньги, власть, престиж, привилегии), стратификация (передача неравенства от одного поколения к другому, сословия и социальные слои, классы); этническая группа (язык, религиозное верование, расовые признаки, страна происхождения; осознание самого себя и других носителями определенной культуры; отношения (ассимиляция, плюрализм, правовая защита этнических меньшинств, перемещение населения, длительное порабощение, расизм)); половая идентичность (физические различия, осознание своего пола, стереотипы мужского и женского поведения; семейная жизнь, образование, работа); возраст (возрастной статус, возрастные нормы (формальные возрастные нормы, неформальные возрастные нормы), жизненные циклы). Социальная мобильность: «предписанный» статус (семейное происхождение, возраст, пол, раса, место рождения), достигнутый статус; индивидуальная мобильность; вертикальная мобильность (восходящая социальная мобильность, нисходящая социальная мобильность), горизонтальная мобильность; реорганизация социальной структуры; новая система стратификации; коллективная мобильность (недовольство существующим социальным устройством (объективные события и ситуации, критерии, этало-

ны); осознание несправедливости существующего положения вещей (нормы и ценности общества), создание организаций; лидер (лидер-агитатор, лидер — идейный вдохновитель, лидер-администратор, лидер — политический деятель), идеология.

Моделирование социальных процессов — создание целостного смыслового «социального текста».

Модели.

Политическая система: власть, сила, авторитет (*преданность лидеру, традиции, вера в правильность и необходимость формальных правил*); исполнительная власть, законодательная власть, судебная власть; средства массовой информации. Государство. Тоталитарное государство (*широкое использование идеологии, однопартийная система, применение террора, контроль за средствами массовой информации, распоряжение оружием, управление экономикой*); авторитарное государство; демократическое государство: *представительная демократия* (вера в высокую значимость каждой личности; конституционная форма правления; согласие тех, кем управляют; лояльная оппозиция). Государственное устройство: *централизованное государственное устройство* (унитарное), *децентрализованное государственное устройство* (федеративное, конфедеративное); *форма правления* (парламентская форма правления, президентская форма правления); *выборы* (пропорциональная система, мажоритарная система, система абсолютного большинства).

Экономическая система: производство, распределение и потребление наличных ресурсов (капитализм, демократический социализм, коммунизм; рыночная система, *частное предпринимательство* (правительственные налоги, правительственные субсидии, правительственная закупка продукции); *государственное предпринимательство* (регулирование спросом, регулирование планом). Индустриальное общество: *переход от сельскохозяйственного к несельскохозяйственному труду, расширение сферы услуг, объединение мелких предприятий в крупные организации*. Постиндустриальное общество: *технический прогресс, отчужде-*

ние человека (чувство беспомощности, ощущение бессмысленности труда, отрыв от результатов труда), профессионализм деятельности (противоречивость требований, сжатые сроки принятия решения, информированность, беспристрастность отношений). Интернационализация экономики: упадок местных ремесел, противоречия между требованиями иностранных фирм и особенностями местной культуры, наводнение местного рынка дешевыми импортными товарами и сокращение рабочих мест на местных предприятиях, усиление экономического неравенства и т. д.; многонациональная фирма, транснациональная корпорация и т. д.

Общество: общение между членами общества, производство товаров и услуг, общественные ресурсы (*земля, труд, капитал, организация*), распределение и потребление товаров и услуг, защиты членов общества, «замена» выбывших членов общества. Народонаселение, *«демографический переход»* (высокие уровни рождаемости и смертности населения, поддержание его стабильности; снижение смертности благодаря повышению экономического благосостояния людей, улучшение медицинского обслуживания населения и санитарных условий жизни; низкие уровни рождаемости и смертности), *миграция населения* (иммиграция, эмиграция). Контроль за поведением членов общества, постоянная территория, развитая культура, «политическая» независимость. Допромышленное и традиционное общество: жизнь в соответствии с общественными обязанностями, обычаи, ограниченная специализация, религиозные ценности, семья и община. Индустриально-городское общество: стремление к личной выгоде, формальные законы, специализированные профессиональные роли, светские ценности, крупные корпоративные и ассоциативные объединения людей.

Мировое сообщество: перспективы (конкуренция, модернизация, конвергенция, зависимость, глобальный кризис). Мировая система: *безопасность* (войны, вооруженные конфликты, терроризм, насилие и т. д.), *окружающая среда, средства массовой информации и связи, экономика и финансы, здравоохранение, образование и культурное наследие, молодежь и т. д.*

Уровни моделирования: микроуровень, макроуровень.

Язык моделирования: политико-правовой (Конституция Российской Федерации, Всеобщая декларация прав человека, Международное гуманитарное право, законодательство Российской Федерации, международное право), этико-философский.

§ 2. Учебные планы и программы школьного курса философии

Философский способ видения и осмысления мира может «базироваться» и на своем собственном содержании образования. В этой связи философское образование предполагает рассмотрение проблем человека (феномена человека), общества (феномена общества), личности (феномена личности). Обратимся к ним непосредственно.

Проблема **феномена человека** посвящена человеку в мире. Здесь прослеживаются исходные характеристики человека как родового существа, исследуется «метафизическая сущность» человека, его положение в космосе и место в эволюции. Рассматриваются особенности такого специфически человеческого фактора, как сознание.

Тема 1. **ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА** («Введение в философию», § 16, 17—18, 19—21)

Представления человека о самом себе и, следовательно, о человеке в целом. Фигура человека. Ритмы и пропорции человеческого тела. Облик человека. Жесты и мимика. Узнаваемость человека. Знак человека как осмысление его (человека) плоти.

Биология человека. Особенности человеческого тела. Соответствие человеческого тела требованиям окружающей среды: географической, экологической, социальной. Физическое совершенство или несовершенство человека. Возможности человека в изменении строения своего тела, его отдельных органов. Отличие человека от животных. Парадоксы эволюции человека. Запас эволюционной пластичности человека. Резервы человеческой телесности.

Биологическое и социальное в человеке. Естественная среда обитания человека. Человеческая речь и ее

роль в становлении человека. Научение человека. Образование. Творчество. Социализация человека, усвоение им социальных ролей.

Человек и космос, особенности взаимосвязи. Человек как явление планетарное.

Тема 2 **СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА** («Введение в философию», § 12—13, 14—15, 17—18, 19—21)

Сознательное и бессознательное в человеке. Феномен бессознательного. Согласованность и рассогласованность сознательного и бессознательного в человеке. Границы между сознательным и бессознательным. Самопознание. Мысль и ее языковое оформление. Значение бессознательного в жизни человека.

Осознание человеком образа себя. Человеческое «Я» как образ и как субъект мысли, чувства, действия. Социализация, подражание, идентификация как основа возникновения личности. Естественное и социальное «Я» человека. Рефлексия. Личностное «Я» человека как рефлексия его естественного «Я». Обращения, их многогранность и разнообразие. Внутренний мир человека как отображение мира внешнего через знания. Отличия внутреннего мира человека от внешнего. Идеализация. Влияние внутреннего мира человека на логику его рассуждений. Объективная и субъективная логика рассуждений.

Вера, мнение, знание, их роль в духовном мире человека. Знание как цель познания. Познавательная потребность. Знания — знакомства с предметом и знания как отображения существенных признаков предмета. Социальное знание. Эмпирический и теоретический уровни знания. Творческая инициатива человека. Знание вообще и человеческое знание. Убеждение. Противоречия между знанием и убеждением. Степень и характер убежденности. Вера, мнение и знание как различные познавательные формы человеческого сознания. Эмоционально-чувственный и рассудочный вид веры. Научная вера. Процесс перехода веры в мнение, а мнения — в знание. Интуиция.

Проблема **феномена общества** посвящена общественной сущности человека, законам его социальной,

политической, хозяйственно-экономической деятельности.

Тема 3. **ЧЕЛОВЕК В ПОИСКАХ ИДЕАЛА** («Введение в философию», § 22—23, 24—26, 32—35, 36—38)

Свободная деятельность, преобразующая мир, как сущностная черта человека. Ценностное отношение к миру. Выявление реальной значимости бытия, его возможностей и перспектив развития. Границы разума и пределы воли. От созерцания мира к практическому творчеству. Человек — продукт развития общества, создатель природы, творец истории. Культура как форма свободного общения, диалог народов и поколений. Свобода и счастье.

Нравственность как отражение дисгармоничности бытия, разрыва между сущим и должным. Роль нравственных норм, ценностей, идеалов и усвоения духовно-практического опыта человечества. Моральная деятельность человека как сфера проявления свободной индивидуальности и творческой активности. Добро и зло в жизни человека. Природа морального зла и проблема «меньшего зла». Конфликт между нравственным долгом и естественными склонностями, чувствами людей. Долг — внутренняя потребность поступать в соответствии с требованиями морали, отражение степени самостоятельности и независимости личности. Проблема морального выбора как проблема самоопределения человека своей нравственной позиции. Моральный выбор: соответствие цели и средства. Поступок: мотив и деяние. Свобода и ответственность. Мера ответственности. Самооценка и нравственные качества личности. Совесть как способность личности контролировать свое поведение, как ответственность человека перед самим собой. Этикет — совокупность правил и норм поведения, форма общения людей на основе универсальных нравственных ценностей.

Нравственный идеал: самосовершенствование человека и «исправление» общества. Справедливость как мера и оценка целей, средств, деяний людей. Справедливость как идеал, образ желаемого, бесконечно дорогого для человека. Равенство и справедливость. Равенство, элитаризм, эгалитаризм. Неравенство — источ-

ник зависимости и несвободы. Справедливость — средство гармонизации человеческих интересов, необходимое условие человеческого счастья. Пути достижения справедливости. Смысл жизни и счастья.

Тема 4 СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА. ОБЩЕСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ («Введение в философию», § 19—21, 22—23, 27—31, 32—35, 36—38)

Личность — индивидуальность — общество. Проблема взаимоотношений индивидуального «Я» и коллективного «Мы». Личность как «содружество субъектов». Любовь как основа единения людей и как средство утверждения ценности неповторимой личности каждого человека. Любовь к «ближнему» и любовь к «дальнему».

Влияние природы на процесс образования этносов. Расы и народы. Роль географической среды в становлении форм хозяйствования и культуры народов мира. Природа как «вторая культура». Обычаи и нравы народов: уникальное и общее. Язык как способ самовыражения народа и универсальное средство межчеловеческого общения. Роль семьи в становлении человеческого общества: «свои» и «чужие». Религия как универсальное мировоззрение. От религиозных войн к «всечеловеческой религии». Искусство как проявление уникального бытия народов и средство их взаимообогащения. Многообразие культур как необходимое условие существования и развития человечества.

От разделения труда к социальному неравенству. Возникновение государства и роль политики в регулировании взаимоотношений между социальными группами и классами. Происхождение неравенства. Богатство и власть. Город как символ цивилизации, место встречи различных культур. Деревня — хранительница традиционного образа жизни, народной культуры. Противоречия современной урбанизации. Роль науки и образования в развитии мировой культуры. От социальных противоречий к социальным революциям. Социальные группы и классы: борьба и сотрудничество. Сила и слабость народа. Насилие и историческое творчество. Насилие как отрицание ценности человеческой жизни. Гуманистический смысл права. Демократия и личность.

Общественный идеал как образ совершенного общества. Требования общественного идеала. Поиски «разумного» общественного идеала. «Разумность» общественного идеала и «неразумная» действительность. Общественный идеал и утопия. Пути соотношения общественного идеала и действительности, практического воплощения идеи совершенства общества. Противоречия культуры и цивилизации. Свобода личности как критерий общественного прогресса. Будущее человечества.

Тема 5. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА
(«Введение в философию», § 32—35, 36—38)

Политическое объединение людей: цель, специфика, формы. Государство как политическое объединение. Отношение человека к государству и государства к человеку.

Государство как оплот блага и справедливости. Идеальное государство. Человек на службе у государства. Человек как политическое существо. Государство как естественная среда обитания человека. Виды государственного устройства: теоретические модели и реальная политическая практика.

Человек в естественном состоянии: война против всех. Жизнь или свобода. Государство как наименьшее зло. Власть носителя власти: принуждение во имя порядка. Пределы государственной власти. Жажда власти: цель оправдывает средства. Несовместимость политики и морали. Аморализм государственной власти.

Естественное право человека. Гражданское общество. Либерально-демократическое государство. Принцип разделения властей. Государство на страже собственности и свободы. Классы и классовая борьба. Социальная справедливость и коммунистический идеал. Государство и революция. Диктатура пролетариата и «отмирание» государства. Тоталитарное государство.

Политика как совокупность политических институтов, людей, участвующих в организованных и стихийных политических процессах. Политика и высшие критерии нравственности. Человек, политика, государство: особенности взаимосвязи. Преодоление отчуждения человека от политики и власти как показатель

нравственности общественно-политической организации общества.

Тема 6 ХОЗЯЙСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА («Введение в философию», § 32—35)

Материальное обеспечение жизнедеятельности человека — необходимое условие жизни общества и его исторического развития. Материальные ценности и общественное богатство: производство, обмен, потребление. Производство материальных ценностей — главная задача хозяйственно-экономической деятельности человека. Рынок как средство обеспечения обмена продуктов труда. Богатый человек, богатое общество, богатое государство.

Источники общественного богатства и экономическая политика государства. Торговля как источник богатства. Захват внешнего рынка как цель экономической политики государства. Земля как источник богатства. Государство — покровитель земледелия. Труд как источник богатства. Экономический либерализм. «Экономическая свобода»: отделение экономики от государства. Свободная конкуренция и ее социальные последствия. Отчуждение человека от производства и результатов собственного труда. «Экономика справедливости». Государственный контроль за производством и распределением материальных ценностей. Плановое хозяйство и его политическое обеспечение.

Справедливость или свобода, план или рынок? Производство не самоцель, а лишь средство развития общества и человека. Человек как одухотворяющее начало всего процесса общественного производства, как главный фактор общественного богатства. Экономика как поле деятельности человека, как средство развития его сил и способностей. Гуманизация производства. Культура труда и общения — путь к мировой системе экономического хозяйства.

Проблема феномена человека посвящена внутреннему миру человека, его индивидуально-жизненным ситуациям и поискам. Здесь личность рассматривается на двух уровнях: психическом и духовном. Прослеживается духовная жизнь человека в контексте ее важ-

нейших экзистенциальных ценностей, через категории смысла жизни, любви, свободы, страдания, в нравственных, художественных и религиозных измерениях.

Тема 7. ПСИХИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ ЛИЧНОСТИ («Введение в философию», § 12—13, 14—15, 24—26)

Человек как личность. Природа индивидуальности. Жизненный путь человека, его этапы. Возрастные особенности человека. Прошлое, настоящее, будущее человека. Индивидуальные поиски человеком жизненного пути.

Самосознание человека, его особенности и структура. Внутренний мир личности как целостное образование. Психическая энергетика человека. Влечения и желания. Защитные механизмы человека. Болезнь и здоровье. Психические заболевания как результат нерешенности внутренних проблем. Осознание конфликтов — путь к душевному здоровью. Самоанализ и его границы. Страсть души. Эмоциональная сфера человека. Природа эмоций и их роль в психической жизни человека.

Психические варианты человеческой природы. Единство и многообразие индивидуальных характеристик личности. Психические типы и характер. Субъективный мир личности и психическое время.

Тема 8. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ ЛИЧНОСТИ, ЕЕ СМЕРТЬ И БЕССМЕРТИЕ («Введение в философию», § 19—20, 22—23)

Духовное — высший «слой» человеческого существования. Духовное измерение человеческой деятельности. Процесс становления человеческого в человеке как одухотворение его природы.

Смысл жизни и человеческая судьба. Самореализация личности, максимально полное раскрытие ее творческих способностей. Жизнь как творчество.

Любовь — специфически человеческое отношение к миру и другому человеку. Выявление в любви полноты человеческой природы и ее трагических противоречий. Духовные измерения любви.

Духовная жизнь личности как выход в бесконечность культуры, ее художественные, философские, нравственные и религиозные измерения. Художественная жизнь

личности. Выражение в образах искусства главных проблем человеческого существования. Обогащение человека опытом искусства. Нравственный и религиозный опыт личности. Религиозная жизнь, религиозное переживание в структуре духовного. Вера и безверие. Идея Бога. Трагизм человеческого существования.

Смерть как мировоззренческая проблема, важнейший вопрос духовной жизни личности. Смерть и бессмертие человека, их нравственно-философский смысл. Идея «вечной жизни» и «жизни после смерти». Гуманистические проблемы смерти. Право на смерть и культура умирания.

Жизнь человека и человечества как космическое явление. Нравственно-философский смысл существования человека во Вселенной, его гуманистическое предназначение. Перспективы человека.

Вполне естественно, что системообразующим понятием школьного философского курса выступает понятие «человек». Под объемом понятия «человек» подразумевается множество людей, которые существуют сейчас, существовали ранее и будут существовать в будущем. В содержании же понятия «человек» отражается совокупность основных существенных признаков человека. В этой связи проблема **феномена человека** — это выявление взаимосвязи содержания и объема понятия «человек» через поиск соотношения объемов понятия «человек», «человеческий род», «человечество». Проблема **феномена общества** — это установление объемных отношений таких понятий, как «человек» и «общество», «нравственный идеал» — «общественный идеал» — «действительность», а проблема **феномена личности** — «социальное время человека» — «биологическое время человека» — «психическое время человека».

Понятие «человек» обладает множеством признаков, и это позволяет относить его к объему не одного, а множества понятий, что, естественно, требует выявления также объемных отношений и между понятиями «природное», «вещественное» и «духовное», «индивидуальное» и «родовое», «личное» и «общественное».

Учебно-тематическое планирование

Названия частей и тем	Образовательные компоненты	Понятия
1	2	3
ВВЕДЕНИЕ. Что такое философия?	Отношение к философии в прошлом и настоящем. Философия — наука, способ мышления или стиль жизни? Место философии в духовных исканиях человечества Постановка философией непреходящих проблем человеческого бытия, вопросов о сущности, назначении и месте человека в мире, обществе, истории, о смысле человеческой жизни	Бытие, идеальное, идеология, идея, истина, материальное, материя, метафизика, мировоззрение, наука, познание, сущее, философия, человек, язык
Часть I. ЧЕЛОВЕК И МИР Тема 1. Что такое мир?	Общие представления о мире, его возникновении и развитии. Жизнь в космосе. Вселенная и разум. Возникновение жизни и человечества на Земле. Начало Вселенной и человека. Идея конца Вселенной и конца человечества. Русский космизм о месте человечества во Вселенной	Абсолют, анализ, атрибут, бесконечное, бытие, взаимосвязь, внутреннее, внешнее, возможность, время, Вселенная, всеобщее, движение, действительность, догматизм душа, дух, единичное, закон, закономерность, знание, идеальное, идея, иллюзия, истина, картина мира, категория, качество,

школьного курса философии

Основные идеи	Учебная литература
4	5
1 Объектом философского размышления является Мир, Вселенная и Человек с его представлениями о счастье и несчастье, жизни и смерти, а следовательно, о смысле, цели и времени человеческого бытия. 2. Философия — это поиск смысла человеческого бытия, и потому у каждого она своя и каждый проходит свой путь философствования. 3 «Что я могу знать?», «На что я могу надеяться?», «Что я должен делать?», «Что такое человек?» — вот основные вопросы философии. 4. Пережитые впечатления определяют течение внутренней жизни и выбор жизненного пути в исключительно важных для каждого человека ситуациях, они же и «открывают», дают толчок его «философии».	§ 1—2 <i>Малышевский А. Ф.</i> Введение в философию. Учеб. пособие для общеобразованных учреждений. М., 1999 § 1—2. <i>Малышевский А. Ф.</i> Школьный философский словарь. М., 1995. Соответствующие статьи. Из истории гуманистической мысли Востока. Хрестоматия
1. Понимание мира в философии связано с поисками бытия. Поиски бытия в философии — в определенном смысле поиски человеком своего дома, преодоление своей отчужденности. 2. Человек, вооруженный научным мышлением и мощным инструментарием, убедился, что, даже построив самый мощный телескоп, он ничего принципиально нового не найдет за звездными туманностями, что его взгляд обречен на блуждание в мертвой пустоте неизмеримых пространств. Не будет ему легче и от того, что откроет математическая физика в мире бесконечно малого.	<i>Малышевский А. Ф.</i> Введение в философию. § 3—11. <i>Малышевский А. Ф.</i> Школьный философский словарь. Соответствующие статьи. Из истории мировой гуманистической мысли. Хрестоматия. Раздел 1

1	2	3
		конечное, космология, космос, креационизм, материальное, материя, мера, метафизика, мировоззрение, наука, необходимость, норма, общее, объект, объективное, онтология, опыт, особенное, отражение, познание, практика, причина, пространство, противоречие, развитие, реальность, синтез, следствие, случайность, содержание, сознание, субъективное, субъект, сущность, теория, эволюционизм, явление, язык
Тема 2. Что такое знание?	Как человек познает мир и самого себя? Истина и заблуждение. Иллюзии и реальность. Вера, мнение, знание. Научное и вненаучное познание	Анализ, бесконечное, вера, гносеология, диалектика, знание, истина, мнение, мышление, объект, объективное, опыт, отражение, отрицание, ощущение, познание, практика,

4	5
За долгие века своей истории и бесконечных социальных экспериментов он убедился в невозможности построения рая на Земле, даже в невозможности достижения счастливой жизни для большинства. 3 Поиски смыслов мира, поиски его бытия — это поиски корней, прикоснувшись к которым человек может почувствовать в себе силу для преодоления бессмысленности окружающего мира, мужество жить, несмотря ни на эту бессмысленность, ни на свою конечность, почувствовать себя в конце концов необходимой частью бытия, не менее существенной и необходимой, чем окружающий мир. 4. Для современной философии бытие — это тайна, т. е. не что-то глубоко спрятанное, что нужно открыть, чего нужно добиться; тайна лежит на поверхности, ее нужно пережить или прожить, и тогда она в какой-то степени станет понятна (не знаема, но понятна). А для этого опять-таки нужно быть живым человеком, нужно иметь большое мужество идти к тому, чего в принципе нельзя знать. Понимание бытия, прикосновение к нему, осененность бытием преобразует человека, вырывает его из бессмысленного хаоса эмпирической жизни и делая самобытным, делая его самого бытием	
1 Чувственное (эмпирическое) познание — это непосредственное познание, поскольку чувства прямо связывают нас с окружающим миром, предполагая тесный контакт с ним. Чувственный опыт человека составляет основу его знаний. Основными элементами чувственного познания являются ощущения, восприятия и представления.	<i>Малышевский А. Ф. Введение в философию. § 12—15.</i>

1	2	3
		противоречие, разум, рассудок, синтез, сознание, субъективное, субъект, теория, универсум
Часть II ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО Тема 3 Что такое человек?	Природа и сущность человека Принадлежность к миру природы и культуре — противоречивость человеческого существования Судьба и предназначение человека Смерть и бессмертие человека. Субъективность человека. Разум, воля, чувства. Сознание и бессознательное. Творчество. Ценности человеческого бытия. Человеческие страсти. Смысл человеческой жизни	Аксиология, альтруизм, антропологизм, антропология, аскетизм, бессознательное, биологическое, власть, гедонизм, государство, гражданственность, долг, достоинство, душа, дух, идеал, индивид, коллективизм, личность, любовь, массы, ответственность, совесть, сознание, социальное, счастье, утилитаризм, ценность, человек, эвдемонизм, эгоизм

4	5
2. Рациональное познание — это наиболее высокая ступень познавательной деятельности, связанная с развитием мышления и приносящая опосредованное знание. Посредниками же служат выработанные в процессе осмысления мира человеком формы мышления — понятия, суждения и умозаключения, которые строятся по законам логики и тяготеют к образованию теории, представляющей собой систематизированное знание об объекте	<i>Малышевский А. Ф.</i> Школьный философский словарь. Соответствующие статьи Из истории мировой гуманистической мысли. Хрестоматия. Раздел 1
1. Человеку нужны постоянные контакты с другими людьми, необходима социальная среда как резервуар поведенческого опыта и накопленных знаний, как средство выявления и развития способностей, удовлетворения индивидуальных потребностей, включая интеллектуальное и эмоциональное общение. 2. Человек существует в системе природы и испытывает с ее стороны самые разные воздействия. Это воздействие вызывает у него чувство комфорта или дискомфорта и соответственно сказывается на его поведении и отношении к другим людям. 3. Человек пребывает в духовном и материальном мире; он проявляется в разуме и эмоциях; он существует как член общества, коллектива, нации, рода и, наконец, как отдельное (единичное) существо, «Я» со своими разумом и волей, только ему присущими желаниями, с собственными мечтами и планами, бедами и радостями, со своими страданиями. Нет человека «вообще». Человек — это всегда конкретный индивид. 4. Вступая в жизнь, люди как бы присваивают отношения, сложившиеся в обществе на тот исторический момент, в который они родились, и превращают их в свои — индивидуальные — отношения	<i>Малышевский А. Ф.</i> Введение в философию § 16—21. <i>Малышевский А. Ф.</i> Школьный философский словарь. Соответствующие статьи. Из истории мировой гуманистической мысли. Хрестоматия. Раздел 2

1	2	3
Тема 4 Что такое общество?	Социальное пространство и социальное время. Социальное пространство и свобода человека Социальная реальность Отношения к «ближним» и «дальним» как условие развития человеческой индивидуальности Отношения «я—ты», «мы», сплоченность, соборность Коммуникации и общественные отношения Исторически развивающиеся формы слова как определяющий фактор общественного бытия. Общности и социальные институты. Этноты, классы, социально-демографические группы Общественные изменения. Строчение общества Сферы общественной жизни Взаимосвязь социальных, экономических, политических и духовных процессов. Менталитет как социокультурная индивидуальность общества Культура и природа Варварство и культура. Культура и цивилизация	Автократия, автономия, авторитаризм, аксиология, альтруизм, анархия, аристократия, аскетизм, биологическое, брак, быт, бюрократия, власть, воспроизводство, гедонизм, государство, гражданское общество, гражданственность, демократия, диктатура, долг, достоинство, идеал, идеология, индивид, коллективизм, культура, культурология, личность, любовь, массы, менталитет, монархия, народ, народность, национализм, национальная гордость, нация, нравственность, нравы, общественность, общественные отношения, общество, община, общности, объединения, олигархия, оседлость, отечество, политика, политическая система, политический конфликт, политический переворот, производительные силы, раса, семья, соборность, собственность, совесть, социальная норма, социальная справедливость, социальная

4	5
1. В обществе (социуме) человек обретает свои сущностные качества, становится личностью. В зависимости от того, в какую социальную среду попадает индивид, он приобретает и раскрывает определенные черты своего характера, обнаруживает те или иные стороны проявления своей «природы». 2. Культура составляет то специфическое, чем человек отличается от других живых существ. Она содержит образцы, помогающие решать, что существует (представления и понятия об окружающем мире), что может быть (взаимосвязи), как относиться к тому, что есть и что может быть (ценности), что с этим делать и как это делать (нормы) 3. Общество можно представить как совокупность различных — этнических, классовых, профессиональных, социально-демографических — групп, общностей, но за всеми указанными типами его дифференциации важно видеть постоянное взаимодействие, взаимовлияние и отдельных людей, и целых групп, и общества	<i>Малышевский А. Ф</i> Введение в философию. § 22—35 <i>Малышевский А. Ф</i> Школьный философский словарь. Соответствующие статьи. Из истории мировой гуманистической мысли. Хрестоматия Раздел 3

1	2	3
	Многообразие культур Типы культур Открытость и замкнутость, традиционность и динамичность культур Культурные универсалии Диалог культур	психология, социальная философия, социальная экология, социально-демографическая группа, социальное, социально-классовые общности, социальные отношения, социальный строй, средние слои общества, суверенитет экономический, счастье, творчество, техника, техногенез, утилитаризм, фанатизм, хозяйствование, ценность, человек, эвдемонизм, эгоизм, экономика, этика, этнические общности, язык
Тема 5. Что такое история?	Мир как данность и мир как становление Потребности и интересы как фактор исторического поведения «Свобода воли» и роль сознания в истории. Случайное и его роль в общественном развитии. Случайность как форма исторического движения. Утопии и их роль в общественном развитии Начало человеческой истории и перспективы «конца истории» Типы социальных изменений.	Закономерность, история, культура, культурология, необходимость, причина, общественный прогресс, революция, регресс, следствие, случайность, средства, фатализм, цель, цивилизация, эволюция

4	5
1. Оценка любого общественного явления, процесса с точки зрения прогресса требует всегда его конкретно-исторического анализа, т. е. изучения его в контексте исторически определенного места и времени, соотнесения с предыдущими и последующими явлениями и процессами, причем не только в рамках отдельно взятой страны, но и в рамках всего человечества на данном историческом отрезке времени. 2. Непрерывный процесс жизни на Земле осуществляется в многообразии путей развития, форм организации общества, которые служат воплощением уникальности исторических типов культур. 3. Историческое знание есть воспроизведение прошлой мысли в контексте мыслей настоящего, но сохранение при этом ее собственного значения, отличного от сегодняшних мыслей.	<i>Малышевский А. Ф.</i> Введение в философию. § 36—50. <i>Малышевский А. Ф.</i> Школьный философский словарь. Соответствующие статьи Из истории мировой гуманистической мысли Хрестоматия. Раздел 4

1	2	3
	Социальная революция. Новоевропейская цивилизация как целостный процесс модернизации «Догоняющие модернизации». Смысл истории. Направленность исторического развития. Идея общественного прогресса	

4	5
Объяснение различных явлений исторической реальности включает в себя. поиск причин и поиск смысла того или иного исторического события или серии событий	

Глава 3

Методика преподавания философии в школе

§ 1. Учебный познавательный диалог как метод преподавания философии

Человеческое общение основано на глубинной диалектике различия партнеров и их стремления к единству, которое, однако, должно привести не к стиранию этих различий, а к «единству многообразного».

Цель общения — это приобщение субъекта к субъекту, организация их единых, совместных действий или обретение их духовной общности. Следовательно, каждый партнер должен открываться другому в своей подлинной природе, намерениях, возможностях, целях, устремлениях, идеалах, чтобы другой, зная все это, мог согласовать свои действия с действиями партнера.

Исходя из того положения, что сутью философии является достижение не практически-действенной, а духовной общности, именно содержание последней и представляет для нас интерес. Очевидно, в содержании духовного общения психологический его слой сочетается с информационным. Если встать на эту точку зрения, то следует признать, что качественная сторона школьного философского курса будет определяться уровнем обобщения как минимум духовных потоков, исходящих от участников общения, приводящих к возникновению эффекта возрастания информации. В этом случае, на наш взгляд, духовность школьника предста-

нет в своей реальной, живой целостности — не в односторонне-рациональных, или эффективно-эмоциональных, или импульсивно-волевых, или проективно-идеализирующих своих проявлениях, а во взаимосвязи, сцепленности, нерасчлененности духовного потока.

Духовное общение осуществляется в многообразных конкретных ситуациях, но наиболее «чистое» его проявление — дружеский контакт, выражающий эмоционально-интеллектуальную связь личностей как суверенных субъектов, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем близкого, дополняющего его и потому необходимого ему субъекта. Философское образование не принесет желаемого результата, если установление контакта между учащимися в классе не окажется внутренней потребностью каждого из них, формой утверждения социальности человеческого бытия.

Овладеть духовными ценностями человечества возможно только через откровенное самооткрытие человека в процессе общения, то есть, по сути дела, через исповедь. Как добиться, чтобы в общении происходила встреча исповедей, которая, в свою очередь, рождала бы новую, дотоле не существовавшую степень общности между ними?

Поскольку наделение объекта свойствами субъекта является ценностью, а с носителем ценности человек способен завязывать отношения, подобные его отношениям с подлинными субъектами, постольку искусство обладает уникальной способностью моделировать реальные, обыденные, общечеловеческие формы сознания и поведения. В этой связи в использовании в школьном философском курсе произведений литературы и искусства мы видим своего рода пропедевтическую роль в установлении эмоционально-интеллектуальных связей в классе.

Для писателя, вводимого в ткань философской проблемы посредством художественного текста, каждый человек — это суть субъект, к которому он обращается не для того, чтобы его чему-то научить или ему что-то внушить, а для того, чтобы завязать с ним душевный кон-

такт, вызвать сопереживание, вступить с ним в духовное взаимодействие, стимулируя его активность, провоцируя его на необходимую ему форму и направление сотворчества. Эта цель достигается тогда, когда художественный текст содержит ту или иную философскую проблему; соединяет в себе изображение мира и сопереживание художника, проповедь и исповедь, размышление и переживание; отмечен искренностью и доверительностью автора в выраженном им отношении к миру.

В этом случае человек способен ответить художнику тем же — отношением к нему (а следовательно, к своему реальному партнеру) как к близкому другу, который распахивает перед тобой свою душу, рассказывает тебе о самом сокровенном, исповедуется перед тобой и тем самым заслуживает ответного движения мысли и чувства, первоначально хотя бы только внутреннего, переживаемого и никак не опредмеченного.

Это означает, что при рассмотрении проблемы при посредничестве подлинного художника может установиться дружеский контакт людей через специфическую форму общения посредством создания особой чувственно-эмоциональной среды.

В обычном соотношении общение художника и читателя-слушателя представляет собой квазиобщение и потому, что меры активности художника и реципиента разные (второй способен лишь на сотворчество, и его ответная исповедь формируется не реально, а только в собственном воображении), и потому, что читатель-слушатель вступает в общение не с тем человеком, который создал данное произведение, а с образом этого человека как главного героя. Специфика школьного философского курса состоит в том, что общение человека с художественным образом включено в общение с реальными партнерами, что позволяет уравнивать меры активности художника и читателя-слушателя, подвести последнего к самостоятельному творчеству в рамках заданной темы.

В этом свете художественная коммуникация приобретает своего рода дидактический характер, включая в той или иной мере и элементы поучения, и элементы выражения.

Активность художественного восприятия при изучении школьного философского курса состоит: во-первых, в том, что оно завершает работу, начатую художником, и по программе, закодированной им в художественном тексте, реконструирует и демонстрирует созданные художественные образы в направлении философских обобщений; во-вторых, данная активность выражается в завязывании с этими образцами, а через них и с реальными партнерами, с целью разрешения определенной философской проблемы, контактов (общения), что придает художественной коммуникации диалогический характер.

Конечно, в той или иной форме — открытой или скрытой, осознаваемой художником и его персонажами или нет, но их духовная жизнь по природе своей диалогична. «Хотя художественное произведение и образует согласующийся в себе и завершённый мир, все же оно в качестве действительного, обособленного объекта существует не для себя, для нас, для публики, которая созерцает художественное произведение и наслаждается им». Поэтому «любое произведение искусства представляет собой диалог с каждым стоящим перед ним человеком»¹.

Однако для нас особенно ценно то, что подобного рода диалогичность оказывается, если так можно выразиться, удвоенной, двухслойной, ибо человек ведет диалог с образами героев произведений искусства, а через них — со своими партнерами по совместному философскому поиску. Именно потому, что художественная информация вообще не «посылается», не «сообщается», — она рождается в процессе общения художника и читателя-слушателя, будучи плодом их совместной активности, — можно предположить, что использование в школьном философском курсе соответственно подобранных художественных текстов позволяет перейти от художественного к так называемому философскому творчеству.

В этой связи можно отметить, что художественный текст в философском поиске может выступить в качестве основы для «философской импровизации», занимающей своего рода промежуточное положение между

¹ Гегель Эстетика В 4 т. М., 1968. Т. 1. С. 273—274.

постановкой проблемы и поисками возможных путей ее разрешения. Художественный текст служит основой анализа внеиндивидуальных духовных форм. Это определяется спецификой существования сознания — исключительной подвижностью его процессов, скрытостью их от любого внешнего наблюдения. Поскольку литература часто повернута именно к внутреннему опыту человека и основывается на особом умении художников этот опыт описывать, постольку соответственно подобранный художественный текст может служить основой анализа и оценки процессов, происходящих в сознании литературного героя. Последнее особенно ценно (в качестве метода аналогий) в формировании умения наблюдать за процессами, происходящими в собственном сознании конкретного человека. Литературный текст успешно выступает и в качестве основы для моделирования системы общественных отношений.

Духовно-информационное общение невозможно без циркуляции информации. Если все партнеры равно активны, то информация имеет тенденцию не к убыванию, а к увеличению, обогащению, расширению в процессе ее циркуляции. Структура такого типа информационной активности симметрична.

Речь идет при этом не только о тех случаях, когда общение является контактом людей между собой. Оно может быть и спором, но при том непременно условии, что целью спора является не обмен информацией и не подчинение одного оппонента другому, а совместный поиск некоей общей позиции, отчего столкновение и борьба мнений становятся диалогом, а его участники — партнерами.

В диалоге философского характера каждое сообщение рассчитано на интерпретацию его собеседником и возвращение в преломленном, обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другому партнеру и т. д. Речь здесь идет о едином и нерасчлененном процессе циркуляции информации, а не о двухактном обмене информацией.

Сам характер школьного философского курса требует развертывания диалогичности — целостно недели-

мого взаимодействия людей (учителя и учеников, учеников и учеников, учеников и учителя), до такой степени зависимых друг от друга, что они вообще не имеют в масштабах философского поиска самостоятельного существования, образуя одновременное, а не последовательное, если возможно применение этого термина, звучание. Такое общение является не столько диалогом в буквальном смысле этого слова, то есть собеседованием двоих, сколько полилогом, то есть взаимодействием многих партнеров, соучастников единого интеллектуального действия.

В этой связи для успешного философского поиска, во-первых, необходимо предоставление самой широкой возможности для импровизации.

Импровизация является выражением глубинных качеств субъекта — его свободной активности, способности порождать новую информацию, преодолевать стереотипность репродуктивного поведения. Вместе с тем импровизация собеседников ограничена программой их беседы, необходимостью достичь общего результата.

Во-вторых, необходимо стремление к оптимальному осуществлению его участниками разнообразнейших функций — способностей совмещать позиции субъекта и объекта деятельности, оперативно переключаться из роли ученика в роль соавтора и обратно, из роли исполнителя — в роль партнера и обратно, из роли приемника информации — в роль ее интерпретатора и обратно. Последнее требует от человека овладения рядом логических приемов, и прежде всего логической структурой вопроса и ответа.

Диалог, освещенный светом философской рефлексии, — явление уникальное. Это всегда познавательный диалог, выступающий для постигающего мышления в роли инструмента. В школьном курсе философский диалог выступает как учебный познавательный диалог, предварительным условием которого является выдвижение его темы. Очень важно, чтобы участники диалога осознали как неопределенность и противоречивость предмета исследования (изучения), так и возмож-

ности их преодоления. Необходимо также понимание личной или общественной значимости решения возникающей или выносимой для обсуждения проблемы.

Искусство вести эффективный диалог, направленный на взаимозаинтересованное обсуждение проблемы с целью достижения истины, определяется уровнем овладения логической операцией анализа и синтеза, осуществляемых посредством вопросов и ответов.

В диалоге непреднамеренно совершается подъем с уровня обыденного сознания на уровень философского. Каковы же этапы движения от уровня здравого смысла (или формального набора определенных положений) к философскому уровню наполнения (определения) понятий? Первый этап связан с появлением в мышлении определенного вопроса, который начинает мыслиться как проблема при помощи привычных мыслительных схем, что, в свою очередь, приводит к появлению на втором этапе различных (подчас противоречивых) точек зрения (гипотез). Осознаваемая на третьем этапе противоречивость от анализа, синтеза и оценки той или иной точки зрения, сопоставления ее с другой (другими) становится источником проблемной напряженности мышления. Начинается исследование, которое должно завершиться этапом разрешения проблемы, в частности синтезированием подчас противоположных суждений.

Диалог может возникнуть не только от заданного (запрограммированного) вопроса, переходящего в проблему, но и от возникающей ситуации, так называемой содержательной конъюнкции (соединение, связь высказывания). В этом случае противоречие задается сразу и сразу же начинается его исследование.

В движении мысли через диалог к истинному определению объема и содержания понятия ситуации антиномии имеют важное значение в дидактическом плане, так как вызывают живой интерес, увлекают сложностью, проблемностью, ведущей к постижению противоречивости изучаемого явления, к открытию, а следовательно, к новому знанию.

В подобном же ключе можно рассмотреть и ситуацию парадокса. В отличие от ситуации содержатель-

ной конъюнкции здесь вводится рассуждение, в котором отрицание одной противоположности оказывается ее же утверждением, а утверждение — отрицанием.

Организация материала в структуре парадокса создает условия для включения этой структуры в арсенал логических форм, с помощью которых в мышлении человека выражаются противоречия объективного мира. А это особенно благоприятно не только для поражения воображения, проблемного возбуждения мышления, открытия действительности с совершенно неожиданной стороны — совпадения противоположностей, — но и для формирования творчески парадоксального видения мира, психологической предрасположенности к раскрытию реальных противоречий.

Для создания проблемы, лежащей в основе диалога, важно учитывать и ситуацию естественно возникающего противоречия, когда новые факты не согласуются с зафиксированными в сознании представлениями. Обращение к таким фактам создает особые ситуации, которые расшатывают сложившиеся стереотипы мышления, готовят его к созиданию новых идей, которые нередко воспринимаются первоначально не только как парадоксальные, но и как абсурдные, безумные.

Ситуации противоречия в суждении, антиномии, парадоксе и так называемом факте противоречия позволяют развернуть диалогичность в ее линейном и циклическом построении. К линейному диалогу мы относим конструкцию коллективного мышления в поисках новых взаимосвязей и синтезирования идей с приоритетом определенных (прямых) вопросов.

В циклическом диалоге можно выделить две его конструкции. Циклический диалог первого порядка строится, как и линейный, из приоритета определенных (прямых) вопросов, но с появлением элементов импровизации, за которой стоит новое видение проблемы.

К циклическому диалогу второго порядка мы относим конструкцию коллективного мышления, основанного на самой широкой импровизации в русле заданной (или возникшей) проблемы. В этом случае отношения партнеров строятся на восполняющих (неопределенных, непрямых) вопросах.

Философско-педагогическое обобщение практики позволяет сформулировать требования, предъявляемые к построению учебного познавательного диалога.

1. Чем больше школьников выступают с собственными суждениями, тем больше шансов на его результативность. Это положение можно назвать нормативным требованием избыточности, которое реализуется через создание на уроке положительной мотивации, связанной с побудительной силой собственного познавательного интереса учащихся.

2. При высказывании собственных мнений отдельные школьники могут замкнуться на них и не видеть преимуществ других суждений. Между тем диалог идет успешно лишь тогда, когда его участники умеют встать выше собственного мнения, способны посмотреть на него со стороны. Помочь этому может учитель, уточняя те или иные позиции, воспроизводя снова те или иные суждения в их авторском варианте. Обобщением этого положения выступает нормативное требование отстраненности.

3. При развитии учебного познавательного диалога возникает необходимость отбора мнений за счет сокращения числа суждений, их группировки, выделения перспективных направлений поиска и отбрасывания субъективных и явно неэффективных мнений. Обобщением этого явления выступает нормативное требование критицизма.

4. Развитие мнений идет путем соревнования идей. Здесь проявляется главная черта диалога, связанная с общностью стремлений в достижении истины. Конечно, учащимся не чужды самолюбивые стремления, личные симпатии и антипатии. Однако замечено, что чем более партнеры способны отказаться от своей предубежденности, личных склонностей, чем более они объективны, тем успешнее и результативнее диалог. Понимание всего этого закрепляется нормативным требованием сотрудничества, реализация которого невозможна без гибкого стимулирования учителем тех идей, которые обладают наибольшей обоснованностью.

Таким образом, обобщенный опыт успешного проведения учебного познавательного диалога позволяет

сформулировать его *четыре важнейшие нормы: избыточность, отстраненность, критицизм, сотрудничество*. Набор этих норм не полон, если не учитывать внутренней ориентации на диалог, характерный для всех его участников. Для участия в учебном познавательном диалоге требуется не повторение учителем общеизвестных истин, а поиск совместно со школьниками оригинальных решений, новых идей. Он лишь стимулирует взаимный обмен суждений. Поэтому четыре указанных нормативных требования только тогда представляют собой единое ансамблевое целое, когда их венчает *пятое требование*. Оно как бы характеризует *качество ансамбля*. При нем не теряется качество каждой из норм, но благодаря ему они составляют единое целое.

Обратимся теперь к реальному наполнению диалоговой формы общения на уроках школьного курса философии.

1. Осмысление проблемы познания человеком самого себя

— Что значит «познай себя?»

— Ответить на этот вопрос и трудно и легко.

— Что ты вкладываешь в понятия «трудно» и «легко»?

— Легко потому, что можно перечислить то, что человеку надо знать о самом себе. Этот перечень может быть довольно большим. В него, думается, необходимо включить физические свойства: рост, вес, силу, внешность, здоровье. Затем перечислить различные качества, например доброту, честность, принципиальность. После этого можно назвать многочисленные интересы, стремления, отношения, которые есть у каждого. Но и этим наш перечень не исчерпывает того, что может человек познать в самом себе. Поэтому я и сказал, что ответить на вопрос о том, что значит «познать себя», трудно.

— А разве можно познать себя в таком объеме? Да и нужно ли? Не приведет ли стремление познать множество своих качеств к тому, что человек погрузится в самокопание в тщетной надежде решить эту непосильную задачу? Да и разве в реальной жизни самопознание идет по такому пути?

— Так что же значит «познать себя»?

— Не знаю.

— Очевидно, речь должна идти о том, что каждому необходимо познать в себе то, что требуется для сегодняшней жизни и для принятия решения относительно дальнейшей жизни. То есть о каком-то минимуме знаний о самом себе. Тех, которые необходимы для регулирования своего поведения сегодня. Знаний, помогающих строить свои отношения с окружающими и самим собой. Таких знаний о себе, без которых невозможно реально планировать свою будущую жизнь и уже сегодня что-то делать для реализации этих планов.

— Самопознание начинается не в ранней юности. Но в этом возрасте оно проходит свой важнейший этап. В это время человек, по мнению многих ученых и мыслителей (пускай и несколько преувеличенному), как бы рождается второй раз. Человек рождается сам для себя как нечто уникальное, не похожее ни на кого в прошлом, настоящем и будущем. Он познает и осознает свою индивидуальность. Осознание себя — это и «оформление» в сознании своего «физического Я» — образа своего тела, и осознание своей половой роли — своего «сексуального Я». Но главное — это осознание своего «психического Я» (того, какой я), и осознание своего «социального Я» — своих отношений с окружающими людьми и вообще с окружающим миром. Об этом, думается, и следует поговорить.

2. Антиномия «Хочешь быть счастливым? Выучись сначала страдать!».

— Для нас, молодых, это звучит несколько надуманно и даже агрессивно. Почему, собственно, нельзя быть счастливым без страдания?

— А я ощутил даже раздражение. Особенно меня не устраивает наказ или приказ — уж не знаю, как обозначить вторую часть выражения: «Выучись сначала страдать».

— Но ведь здесь проблема гораздо глубже. В первую очередь надо выяснить, что такое счастье для человека. Мое мнение — человек не может быть абсолютно счастливым, по крайней мере, человек мыслящий. Понятия

абсолютного счастья не существует, ведь человек должен постоянно к чему-то стремиться, что-то искать или делать. Абсолютное удовлетворение всем тормозит развитие человеческой мысли.

— То есть ты хочешь сказать, что, не поев горького, не узнаешь сладкого?

— Конечно. Ведь счастливым можно быть лишь на какой-то короткий отрезок времени. В этом смысле можно говорить о «шахматной жизни», воспринимая ее как шахматную доску, на которой светлые клетки сменяются темными. Такая примитивная закономерность приводит к пониманию необходимости страдания и принятия его как должного для наиболее полного восприятия наступившего счастья.

— Да, но нет ли тут еще и проблемы восприятия человеком счастья и страдания? Ведь, согласитесь, разные люди по-разному понимают, например, счастье. Для кого-то — это чисто утилитарное понятие, то есть чисто материальная сторона жизни. Лично для меня понятие «счастье» ассоциируется с духовным миром человека. Каждому, наверное, необходимо понять, для чего он живет, каковы его цель и предназначение. Прежде чем человек понимает это, он проделывает внутренний самоанализ, пытается понять самого себя. Для многих это очень сложно. Иногда и самому себе трудно кое в чем признаться. Но каждый должен пройти через это и понять, каковы же его цели в жизни. Каждый формулирует для себя определенные нравственные принципы, которые иногда трудно не нарушить. Может, счастье в том, чтобы прожить жизнь и ни разу не поступиться ими? А это очень трудно, когда окружающая жизнь идет вразрез с твоими принципами. Последнее очень мучительно.

3. Проблема монархии в современном обществе.

— Монархия — это лишь форма власти или нечто иное? Это реликт средневековья или полноценный институт?

— Если взять, к примеру, Великобританию, то можно сказать, что корона — это достаточно реальная политическая власть. Монарх физически является несменяе-

мым членом правительства. Я читал, что он имеет доступ ко всем документам кабинета. Его обязаны ставить в известность о всех важных решениях внутренней и внешней политики. Он утверждает премьер-министра и одобряет министерские и политические назначения. Монарх в состоянии не только оказывать давление на кабинет с целью принятия или непринятия какого-либо решения. Он может отстаивать свое мнение, требовать, чтобы оно было доложено кабинету и рассмотрено им.

— А я так думаю, что правящими слоями монархия используется в качестве символа единства нации и неизблемости британской системы. Само ее положение в стороне от текущих дел, выше сложностей политической жизни сохраняет определенный ореол таинственности, а любовь к трону соединяет людей противоположных взглядов.

— Думается, в последнем высказывании есть своя правда. Видимо, этим соображением руководствовались испанцы, вернув в 1975 году корону на национальный флаг. И это в развитой стране, народ которой имеет громадный политический опыт и за последние двести лет совершил пять антимонархических революций.

— Это, конечно, так, но все же нельзя переоценивать институт монархии. В западноевропейских странах на современном уровне развития экономики и гражданского общества он играет скорее вспомогательную роль, практически не влияет на темпы роста и характер развития экономики, на решение социальных вопросов.

— Согласно данным опроса общественного мнения, 17% французов жалеют о том, что у них нет короля. Что это: всплеск эксцентричности, недовольство действительностью, искренняя тяга к монархии? Пьер Пюжо в вышедшей недавно книге «Монархия сегодня» приводит интервью с десятками видных политических деятелей, крупных предпринимателей, и ни один из них не высказался решительно против «Франции по образцу Испании», то есть во главе с королем, хранителем и гарантом национальной самобытности и ее символов, правда, с сохранением широкой демократии. «Те, у кого я взял интервью, — отмечает П. Пюжо, —

считают Французскую революцию негативным фактором. Она прервала эволюцию нашей страны, нанесла ущерб в демографическом, политическом, экономическом и творческом плане. Кроме того, ясно, что идея свободы, равенства, прав человека родилась отнюдь не в 1789 году и у французов отнюдь не получила преимущества. Более того, их свободы сократились и личность была подчинена более подавляющему всевластию государства».

— А мне кажется, что в монархии всех привлекает ее стабильность, а может быть, даже и понятность, так как все эти политические сложности и непонятности уже порядком надоели.

— Мысль интересная. «Часто говорят, что людьми управляет воображение, но было бы правильно сказать, что ими управляет слабость воображения. Природа конституции, игра партий, скрытое формирование руководящего мнения — все эти сложные формы понять трудно, а дать им ложное истолкование легко. Но единая действующая воля, единый повелевающий разум — это доступная идея, и, если ее хоть раз разъяснить, она никем и никогда уже не забывается» — так писал видный английский ученый конца XIX века У. Бенджгот. Очевидно то, что в этом вопросе играет роль ряд обстоятельств: на Востоке это объективно положительное значение деятельности некоторых восточных монархий; в Европе — традиции и элементы национализма в сознании многих европейцев, потребность в твердом государственном стержне в случае нестабильности.

Ныне как на Востоке, так и на Западе монархия — часть политической структуры многих государств. В силу исторических особенностей в ряде стран Западной Европы произошел синтез традиционных и современных черт политической культуры. И королевская власть превратилась в неотъемлемый элемент системы, воспринимаемый многими как дань прошлому. Сам же институт монархии — не более чем форма государственного устройства, удобная для верхов и достаточно приемлемая для низов, своим наружным блеском делающая более привлекательной систему власти.

§ 2. Дидактические средства обучения на уроках философии

Художественный текст как основа «философской импровизации». Понятие «Я» — очень сложное в силу сложности и многоплановости человеческой деятельности. Каждый из нас видит себя под различными углами зрения. Различаются «реальное Я» — тот образ, каким представляет себя человек в данный момент; «динамическое Я» — каким человек хочет стать; «фантастическое Я» — каким он видит себя в мечтах, каким бы хотел стать, если бы все было возможно; «будущее Я» — каким он может стать; «идеализированное Я» — каким человеку приятно было бы себя видеть; и целый ряд воображаемых, «представляемых Я» — каким человек выставляет себя намеренно, как бы прячась за маски, скрывающие какие-то черты своего «реального Я». Так как опыта философско-психологического анализа своей индивидуальности у учащихся практически нет, предлагается его наработывать. Как это делать, поясним на примерах.

Вот юношеское стихотворение Осипа Мандельштама:

Дано мне тело — что мне делать с ним,
Таким единым и таким моим?

За радость тихую дышать и жить
Кого, скажите, мне благодарить?

Я и садовник, я же и цветок,
В темнице мира я не одинок.

На стекла вечности уже легло
Мое дыхание, мое тепло.

Запечатляется на нем узор,
Неузнаваемый с недавних пор.

Пускай мгновения стекает муть,
Узора милого не зачеркнуть.

Приведем типичные ученические ответы: «Можно подумать о смысле жизни человека на земле, о том, для чего он родился, каково его предназначение, кто он. Кто есть человек? Садовник или цветок, то есть творец

он или действующее лицо в истории. Цель жизни человека, в чем она заключается? Надо ли прожить жизнь так, чтобы не было «мучительно больно за бесцельно прожитые годы»? Но первый вопрос поинтереснее. Кто же человек — автор или действующее лицо в истории? Мне кажется, в какой-то степени автор, так как он может оказать определенное воздействие на историю, но учесть случайности, какие-то независящие от него факторы он не в состоянии. Получается, что в большом масштабе он актер в драме, которая играется по законам, не зависящим от него».

«Радость жить! Радость жить? Прекрасно быть и прекрасно оставить после себя след — дыхание на стекле. Вечность, тело — сопоставимые ли это понятия? Наверно, нет! Но это и не важно! И не о том речь здесь идет. Быть просто человеком, просто жить — может, это уже немало? И в этом мы не одиноки. И то, что когда-то все кончится и все имеет свой предел, естественно. Мне показалось, что это (неотвратимость конца) звучало даже красиво. Не знаю, на самом ли деле это красиво? Но звучало это не так, как мы привыкли воспринимать уход. Не страшно. Легко. Вот, действительно, как-то легко стало после прочитанного. Я услышал что-то очень простое и в то же время очень главное. Жизнь предстала невесомой, воздушной. Она прекрасна и мудра, а потому и цепляться за нее до истерики не стоит. Хотя мне и очень многое непонятно».

«Жизнь человека... Зачем жить? Я считаю, что жизнь человека не должна быть прожита безынтересно, только для себя. Хотя, живя для людей (для того, чтобы оставить какой-то след), нельзя забывать и о том, что жизнь одна и что нужно жить и для себя. Люди дают человеку право на жизнь, делают его жизнь счастливой или несчастливой. Поэтому и человек, являясь частицей этих людей, должен думать, что от него будет зависеть, будет ли эта жизнь счастливой для всех и для него. Для этого очень важно найти свое место в жизни, чтобы и тебе было интересно жить, и другим от тебя была польза. Может быть, когда-нибудь и тебя вспомнят. Если ты забудешь о том, что нужно помогать ближним,

то, возможно, и они не помогут тебе в трудную минуту. В обществе очень важно сохранить свою индивидуальность. Общаясь, живя среди людей, думаешь, как поступить в том или ином случае. По-моему, просто необходимо поставить себя на место тех, к кому направлены твои действия. Вся наша жизнь показывает, что чем человек больше думает о себе и меньше о других, тем он лучше живет. Мне кажется, так не должно быть. И последнее, живя, человек должен думать о том, что после него придут другие (может быть, лучше, может быть, хуже) люди со своими проблемами, со своей жизнью».

Рассмотрим «философскую импровизацию» и на тему соотношения «Я» и «Мы». В этом случае предлагается в качестве основы иной поэтический пример — фрагмент из трагедии Софокла «Антигона».

Х о р

Много есть чудес на свете,
Человек — их всех чудесней.

Мысли его — они ветра быстрее;
Речи своей научился он сам;
Грады он строит и стрел избегает,
Колких морозов и шумных дождей;
Все он умеет; от всякой напасти
Верное средство себе он нашел.
Знает лекарства он против болезней,
Но лишь почует он близость Аида,
Как понапрасну на помощь зовет.
Хитрость его и во сне не приснится;
Это искусство толкает его
То ко благим, то к позорным деяньям.
Если почитит он законы страны,
Если в суде его будут решенья
Правыми, как он богами клялся, —
Непоколебим его город; но если
Путь его гнусен — ни в сердце мое,
Ни к очагу он допущен не будет...

То бессмертных ли знак? Я с сомненьем борюсь,
Я ее узнаю — как могу я сказать,

Что она — не дитя Антигона?
Злополучная ты!
О Эдипа, отца злополучная дочь!
Что случилось с тобой? Иль преступница ты?
Преступила царевы законы
И в безумье то дело свершила?

Чтить мертвых — дело благочестья,
Но власть стоящего у власти
Переступать нельзя: сгубил
Тебя порыв твой своевольный.

А н т и г о н а

Я соблюла закон, тебя почтила,
Меня ж назвал преступницей Креонт
И нечестивой, о мой брат родной!
И вот меня схватили и ведут,
Безбрачную, без свадебных нарядов,
Младенца не кормившую. Одна
Несчастливая, лишенная друзей,
Живая ухожу в обитель мертвых.
Какой богов закон я преступила?
Зачем — несчастной — обращать мне взоры
К богам, их звать на помощь, если я
Безбожной названа за благочестье?
Я, пострадав, могу, богам в угодую,
Признать вину, но коль ошиблись боги,
Не меньше пусть они потерпят зла,
Чем я сейчас терплю от них неправды.

Х о р

Не стекает жестокая буря в душе
Этой девы — бушуют порывы.

Здесь предоставляется возможность поразмышлять над великой нравственной коллизией, когда разные, равно оправданные принципы сталкиваются на арене человеческой души, когда индивидуальное «Я» очень противоречиво соединяется с коллективным «Мы». (Софокл рассуждал над образом Антигоны, своеволие которой паразитическим образом сочеталось с покорно-

стью всеобщей воле — древнему обычаю. Она решительно преступила приказ царя, который в соответствии с законом запретил хоронить ее брата, изменившего отечеству. И в то же время Антигона охотно подчиняется воле богов, которая в ее случае оказалась очень суровой: она кончает жизнь самоубийством.)

Итогом индивидуального и коллективного поиска истины является вывод о том, что каждый из нас, приходя в этот мир, наследует духовную культуру, которую мы должны освоить, чтобы обрести собственно человеческую сущность и быть способными мыслить по-человечески. Мы вступаем в диалог с общественным сознанием, и это противостоящее нам сознание есть реальность, такая же, как, например, государство или закон (разумеется, обладающее своей спецификой). Мы можем взбунтоваться против этой духовной силы, но так же, как и в случае с государством, наш бунт может оказаться не только бессмысленным, но и трагическим, если мы не будем учитывать те формы и способы духовной жизни, которые нам объективно противостоят. Чтобы преобразовать исторически сложившуюся систему духовной жизни, нужно ею сначала овладеть.

Художественный текст в моделировании общественных отношений. Выбор пьесы Чехова «Вишневый сад» не случаен, так как его герои постоянно испытывают на себе давление ненормального, несуразного в жизни. Они живут под властным, почти неотразимым воздействием «логической несообразности», многих из них она делает своим орудием. Но как ни властна над людьми «логическая несообразность», Чехов бесконечно далек от мысли о ее роковой предопределенности и фатальной неизбежности. Изображая своих героев предельно противоречивыми, Чехов не считает их, однако, «без вины виноватыми» и далеко не со всех снимает ответственность за идущую «враздробь» жизнь.

Эпиграфом служат слова: «Класс, которого нет, и класс, который будет».

Учитель ставит вопрос: о чем пьеса «Вишневый сад»? И сам отвечает: о собственности, меняющей хозяев.

Энергичный предприниматель покупает убыточное имение, намереваясь сделать его прибыльным, — вот фабула «Вишневого сада». Имение продается за долги, которые не в состоянии выплатить хозяева. Долги они накопили из-за собственной безалаберности и некомпетентности.

«Вишневый сад» написан в 1903 году. По всей России проходят торги — имения меняют хозяев, лопахины вытесняют раневских. Идет процесс естественного экономического отбора, в котором побеждает сильнейший. В чем источник силы Лопехина? В чем причина слабости Раневской? Выясняется, что стартовые условия этих героев неравны. За Раневской — поколения образованных предков, доставшееся по наследству имение, привилегированное положение в обществе. За Лопехиным — крепостные отец и дед, отсутствие образования и воспитания, неравная борьба за место под солнцем. Следовательно, поражение Раневской выглядит нелогичным. Но нелогичность эта кажущаяся. Так возникает необходимость разрешения проблемы: социальные привилегии — это хорошо или плохо? По пьесе «Вишневый сад» получается, что любой класс, ставящий себя над обществом, лишается главного — стимула к борьбе и развитию. Преимущества Раневской обернулись против нее. Она потеряла способность управлять имением, а ее класс — страной.

В XX веке вишневый сад трижды менял хозяев: от Раневской он перешел к Лопехину, а от него... Вопрос: кто стал хозяином собственности в нашей стране? Лозунг общенародной собственности оказался в числе прочих пропагандистских постулатов, не подтверждаемых жизнью. Вместо него теперь предлагается теория «бесхозной собственности»: в отсутствие конкретного хозяина собственность оказалась отчужденной от человека и незащищенной перед бесхозяйственностью и расхищением. Эта теория выглядит убедительной, но смущает одно обстоятельство: отчуждены от собственности вроде бы все в равной мере, но кому-то эта отчужденность — в убыток, а кому-то — во благо. В стране формально общенародной собственности одни оказались более «несобственниками», чем другие.

Оказалось, что совсем не обязательно непосредственно владеть собственностью, чтобы извлекать из нее выгоду. Для этого вполне достаточно ею распоряжаться и управлять. Общественная собственность оказалась фикцией, но тотальная государственная собственность — это наша реальность, так же как и монополия на государственную власть. Полноценным распорядителем собственности в стране стал партийно-государственный аппарат. Он оказался один во всех лицах: управляющего и хозяина, исполнителя и проверяющего, распорядителя и одного из получателей благ. Партийно-государственный аппарат и стал преемником раневских и лопахиных.

Вот что интересно. Борьбу с лопахиными наша система не прекращала и после того, как те лишились своей «эксплуататорской сущности» и перестали угрожать вишневому саду. Лопахины принимали разные обличья: нэпманы и кулаки 20-х и 30-х годов, владельцы приусадебных участков 60-х годов, индивидуальные хозяйственники и кооператоры 70-х и 80-х годов. Их подвергали конфискации, раскулачивали, сажали в тюрьмы, натравливали на них общественное мнение — изживали как могли. Вопрос: зачем? Что за враг виделся в тех, кто хотел лучше работать? Такая реакция системы не случайна. Все эти лопахины — прошлые, настоящие и будущие — для нее истинный и опасный враг. В тех, кто умеет и хочет работать, система видит потенциальных конкурентов (до реальных им никогда не давали дорасти). Хозяева системы не просто опасаются конкуренции, но видят в ней покушение на основы их власти. Если развязать руки лопахиным, они докажут свое экономическое превосходство, рано или поздно предъявят претензии к политической системе. Монопольное владение политической властью требует монополии на собственность — упустив одно, потеряешь и другое.

Те, кто отбирал у Лопахина имение, думали управлять им по-новому, невиданным способом. Один из тех, кто мечтал об этом, изображен у Чехова — студент Петья Трофимов. «Человечество идет к высшей правде,

к высшему счастью, и я в первых рядах», — говорит он. Искренность Трофимова сомнений не вызывает. Он и такие, как он, действительно хотели всеобщей свободы, равенства и братства. И ради этого отбирали власть и собственность у раневских и лопахиных.

Что же сегодня происходит с вишневым садом? Получил ли Лопахин экономическую свободу? Кому принадлежит сегодня политическая и экономическая власть? Как у нас обстоит дело со свободой экономической и социальной конкуренции — тем богом, которому поклоняется весь разумный мир? Конечно, сила общества не в господстве частной, акционерной или государственной собственности, а в их равноправном соревновании. В условиях конкуренции каждый вид собственности имеет возможность представить свои козыри: государственная — компетентных министров, акционерная — предприимчивых менеджеров, частная — рачительных хозяев. Получилось ли это на практике? Составили ли лопахины всех видов вместе с победителями свободных выборов в органы власти новый правящий класс? Как обстоит дело в нашей стране с народовластием — свободой выбирать себе правителей и влиять на них?

Музыка на уроках философии. Выбор «Поэмы экстаза» А. Н. Скрябина определяется его художественно-философской формой. Четыре раздела поэмы представляют собой четырехкратное сопоставление двух тематических групп — образов мечты и активного действия. Творческая одержимость души, мечтающей и очарованной, все более настойчиво прорывается к действию и к конечному торжеству «воли свободной». В ходе поэмы развитие героических тем «воли» и «самоутверждения» создает необычайное по мощи нарастание — апофеоз романтической праздничности.

Заключение в музыке А. Н. Скрябина — самодвижение внутреннего мира человека, проходящее сквозь призму высокой духовности, создает особую атмосферу для восприятия итоговых выводов по теме «Что такое человек?».

— Жизнь человека связана с жизнью рода. Для каждого отдельно взятого человека, живущего сейчас на Земле, есть место на едином гигантском «генетическом древе» человечества, идущем от самых первых человеческих существ, а через них — от живых предков человека и т. д. Каждое преходящее существо включено, таким образом, в необозримую историческую цепь человеческого существования природы, в эволюцию социального мира и образует одно из звеньев социально-исторического процесса.

— Люди существуют до, вне и независимо от сознания каждого отдельного человека. Но жизнь людей не абсолютно независима от сознания, от духа, ибо является комплексным и универсальным единством природного, вещественного и духовного, индивидуального и родового, личностного и общественного. Каждый из нас — реальность для самого себя. Мы существуем, а вместе с нами существует и наше сознание.

— Люди не просто существуют в мире, но способны особенно мощно (в том числе и пагубно) влиять на мир и на самих себя. Но они же способны познавать собственную жизнь и жизнь как таковую, испытывать тревогу за их судьбу. Поэтому человек может и должен осознать свою противоречивую роль в единой системе существования и исполнять ее с величайшей ответственностью. Еще тревожнее стоит вопрос об ответственности каждого человека за судьбы человечества, за существование человеческого рода и человеческой цивилизации, за планету Земля. Надежды возлагаются на духовное величие и разумность людей.

«Литургия Иоанна Златоуста» С. В. Рахманинова. Разговор об идеях — идеалах красоты, справедливости, истины — происходит на фоне постепенно увеличивающегося звучания, складывается ощущение, что слова уходят, уступая место музыке.

Симфония № 5 Д. Д. Шостаковича. В ней складывается новый тип высокотрагического симфонизма, поднимающего психологическую проблему «становления личности». Воспроизводится первая часть симфонии. Почему? Ее главная партия содержит несколько

тематических образований, играющих более или менее самостоятельную роль. Ведущая из них, безусловно, принадлежит четырехактной теме-эпиграфу, с которой и начинается часть. Первая половина этой темы, построенная на имитации короткого, властного мотива, создает образ волевой непреклонности, сурового должествования. Второй двутакт темы-эпиграфа уже несет в себе элемент рефлексии. Этот мотив непосредственно поглощается новой темой (первые скрипки), которая как бы подталкивается мерным, волевым биением аккомпанемента, он вливается в ее мелодическое развитие. Это — тема, которую можно определить как «гамлетовскую», «фаустианскую». Следующая тема значительно более протяженная. Как и предыдущая, она неустойчива и двойственна. По мере развертывания она динамизирует, в ней накапливается мужественная решимость, величавость.

Все это способствует осмыслению проблемы: моральная жизнь человека, как правило, противоречива, раздираема противоположными стремлениями. Человек, с одной стороны, нацелен на удовлетворение своих себялюбивых склонностей, частных интересов, а с другой стороны, ему присуще сознание долга, ответственности перед другими людьми. Основания и обоснование, мотивы и мотивировка его поступков оказываются однонаправленными, а поведение человека — внутренне разорванным.

Вторая симфония Г. Малера. Она позволяет выйти на круг проблем, о которых писал сам композитор, рассказывая о замысле столь долго вынашиваемого произведения: «Я назвал первую часть «Тризна»... В ней я хороню героя моей Ре-мажорной симфонии... В то же время это часть великого вопроса: Почему ты жил? Почему ты страдал? Неужели все это — только огромная страшная шутка?.. В чьей жизни хоть однажды раздался этот призыв, тот должен дать какой-нибудь ответ; и этот ответ я даю в последней части. ...Вторая часть — воспоминание! Солнечный луч, чистый и безмятежный, из жизни моего героя.

С Вами это, наверное, случилось: Вы похоронили дорогого Вам человека, а потом, может быть, на обратном пути, возникает внезапно картина давно прошедшей минуты счастья; ничем не омраченное воспоминание проникает Вам в душу, как солнечный луч, и Вы почти забываете, что произошло недавно. Это 2 часть. Если Вы потом пробуждаетесь от этого грустного сна и должны вернуться в суматоху жизни, то с Вами легко может случиться, что эта вечно подвижная, всегда беспокойная, всегда непонятная суета станет страшна для Вас, словно кружение танцующих фигур в ярко освещенном бальном зале, куда Вы заглядываете из ночной тьмы с такого расстояния, что музыка больше не слышна. Тогда жизнь становится для Вас бессмыслицей, страшным сном, от которого Вы, может быть, внезапно проснетесь с криком отвращения. Это — 3 часть! Что следует за тем, — Вам ясно!»

Школьные исследования на уроках философии.
Для выявления ценностей человека и общества, а также их соотносимости учащимся предлагается продолжить следующие предложения:

Мне очень нравится

Мне нравится в известной мере

Мне немного нравится

Я равнодушен к

Мне немного не нравится

Мне не нравится в известной мере

Мне очень не нравится

Это (.) очень хорошо.

Это (.) почти совсем хорошо.

Это (.) в чем-то хорошо.

Это (.) не хорошо и не плохо.

Это (.) в чем-то плохо.

Это (.) почти совсем плохо.

Это (.) очень плохо.

Далее учащимся может быть предложено составить структуру ценностей, сравнить ее со структурой ценностей своих одноклассников, а полученные результаты обсудить в классе.

Ценности, имеющие для меня значение			
первостепенное значение	второстепенное значение	третьестепенное значение	несущественное значение

Примеры ценностей: доброта, благородство, ответственность, человеческое достоинство, мир, качество работы, сохранение среды обитания, личный успех, гостеприимство, материнство, пунктуальность, хорошее образование, уважение к старшим, готовность помочь другому, готовность вступить за слабого, активная жизнедеятельность, настойчивость в достижении поставленной цели, скромность, мужественность, мощь государства, любовь к Родине, святость пахотной земли, богатство, уважение к женщине, равенство женщин и мужчин, религия, коллективизм и т. д.

Можно провести исследование по выявлению характерных поведенческих черт тех или иных людей. Учащимся предлагается проверить, какие качества, перечисленные ниже, в большей или меньшей мере свойственны вам, вашим родителям, родственникам и друзьям.

Примерные ответы

1) Я всегда обдумываю и выполняю больше чем одно дело за один раз; у меня, кажется, никогда не хватает времени выполнить то, что я наметил.

2) Я бы не заметил новую картину в помещении, где нахожусь большую часть своего времени; я редко останавливаюсь полюбоваться закатом или красотой окружающей природы.

3) Я становлюсь нетерпелив, если приходится стоять в очереди или ехать с медлительным шофером.

4) Если я хочу, чтобы дело было хорошо сделано, мне приходится его делать самому.

5) Я создаю культ из пунктуальности.

6) Я не могу спокойно сидеть без дела.

7) В любой игре я всегда стремлюсь выиграть, даже играя с братом (сестрой), меньшим по возрасту.

8) Я склонен оценивать успех по количеству выполненных дел.

9) Я проявляю нетерпение, когда вижу, что другие выполняют дело, которое я мог бы сделать лучше или быстрее.

10) Когда я говорю, я жестикулирую; мне трудно себя контролировать.

Для анализа характерных черт мужчины и женщины учащимся предлагается провести соответствующий опрос.

Примеры

Характерные черты мужчины: сильный, склонен к занятиям спортом; меньше беспокоится о своей внешности и почти не боится старости; выполняет роль кормильца семьи; имеет опыт сексуальной жизни; неэмоционален, стоек; логичен, рационален, объективен, обладает развитым интеллектом; стремится к власти и лидерству; независим, свободен; активен; стремится к успеху, честолюбив.

Характерные черты женщины: слабая, не склонная к занятиям спортом; беспокоится о своей внешности и боится старости; проявляет привязанность к семье; добродетельна; эмоциональна, нежна; легкомысленна, непоследовательна, обладает тонкой интуицией; уступчива, услужлива; зависима, в большей мере нуждается в защите; пассивна; робкая, застенчивая.

Систематизация знаний на уроках философии. По вопросам, требующим характеристики, сопоставления и сравнительного анализа тех или иных событий и явлений, учащимся предлагается работа с таблицей. Так, при оценке социальных явлений, требующей описания поведения взаимодействующих людей, учащиеся работают со следующей таблицей:

Социальное явление	Характер социального явления		Характер взаимодействия людей	Поведение взаимодействующих людей
	количественный	качественный		

Подобная таблица позволяет также проанализировать проявление в поведении людей природных, биологических и социально-психических факторов.

Вопрос о развитии естественного права человека требует сравнительного анализа государственно-правовых и международно-правовых документов, закрепляющих основные права и свободы человека и гражданина. В данном случае учащимся предлагается при работе с различными документами заполнить следующие таблицы:

Права, обеспечивающие человеку	Декларация независимости США	Билль о правах	Декларация прав человека и гражданина	Всеобщая декларация прав человека
Сохранение индивидуальности				
Хозяйственную деятельность				
Участие в управлении государством				
Достойный уровень жизни				
Самобытность духовного мира				
Нормальные условия проживания на Земле				
Полноту получения информации				

Права, обеспечивающие человеку	Всеобщая декларация прав человека	Конституция Российской Федерации
Сохранение индивидуальности		
Хозяйственную деятельность		
Участие в управлении государством		
Достойный уровень жизни		
Самобытность духовного мира		
Нормальные условия проживания на Земле		
Полноту получения информации		

Наглядность на уроках философии. Содержание философского образования легко структурируется в самые различные наглядные образы, позволяющие учителю самому или совместно с учащимися создавать соответствующие наглядные пособия. Приведем некоторые из них.

Культура

Язык

Предметная сторона

Деятельностная сторона

Результаты деятельности человека

Способы деятельности человека

Материальные (предметные, вещественные)

Идеальные (духовные)

Понятия

Отношения

Ценности

Правила

Архитектурные сооружения, технические устройства, выведенные искусственно породы животных и сорта растений, языки, теории, идеи, навыки поведения и т.п.

Упорядоченный опыт людей

Выявленные взаимосвязи и сформированные представления

Общепринятые убеждения (нравственные принципы)

Законодательная система общества

Стандарты поведения

Система поощрений

Система наказаний

Целостность общества

Коммуникация между членами общества В любом обществе имеется общий разговорный язык

Производство товаров и услуг, необходимых для выживания членов общества

Распределение товаров и услуг

Защита членов общества от физической опасности (штормов, наводнений и холода), от других биологических организмов (например, насекомых-вредителей) и врагов

«Замена» выбывающих членов общества путем биологического размножения и посредством усвоения индивидуумами определенной культуры в процессе социализации

Контроль за поведением членов общества в целях создания условий для созидательной деятельности общества и урегулирования конфликтов между его членами

Ресурсы

Земля или вся совокупность природных ресурсов и технических знаний

Труд или мотивация и навыки людей

Капитал или богатство, вкладываемое в средства производства

Организация или способ сочетания и координации первых трех видов ресурсов

Заключение

Никогда ранее проблема философского образования не вставала одновременно в такой теоретически острой и практически значимой форме, как сегодня. С чем это связано?

В процессе становления в нашей стране альтернативного образования все более проявляется тенденция к его дифференциации по естественнонаучной и гуманитарной направленности в рамках ориентации на будущую профессию. Будет ли при этих условиях молодое поколение, входящее в активную социально-практическую жизнь, обладать нужными для нормальной жизни общества качествами духовности? Вопрос не праздный, так как на пути своего преобразования система образования обязательно столкнется с двумя опасностями: 1) при абсолютизации естественно-технического уклона усиливаются проявления утилитарно-прагматического подхода; 2) при абсолютизации гуманитарного уклона возрастает значимость религиозности.

Какую роль в разрешении данного противоречия может сыграть философия? Если исходить из того, что философия — это не только теоретическая концепция, но и практический подход к жизни с позиций нравственного и эстетического начал, то при выведении последних на «сцену» и их умозрительной оценке философия в состоянии изменить акценты, подвести человека к осознанию своего места в гражданском обществе и государстве как свободной и ответственной личности, к пониманию значимости духовного в современном мире.

Общественный компонент потребности в философии определяется тем, что от духовности человека зависит степень свободы гражданского общества, ход истории; потеря человечности ведет к войнам, насилию, гибели гражданского общества. Таким образом, речь идет о широком подходе к философскому образованию, когда философские знания, убеждения, ценностные ориентации рассматриваются как неотъемлемый компонент общей культуры личности, ее смысложизненной позиции.

В жизни общества и отдельного человека есть такие мгновения или целые периоды, когда философия становится и врачевателем, и ареной высочайших человеческих страстей. В эти моменты или периоды все проявляют повышенный интерес к философии, становящейся, подобно какому-нибудь литературному или художественному течению, модной. Мелкий, высыхающий ручеек интереса к универсальному любомудрию превращается в бурный, многоводный поток, стремительно захватывающий всех и все. По нашему глубокому убеждению, для нашей страны наступил именно такой период.

Именно в философии, и в особенности в русской философии, ищут сегодня истоки духовности, национальную идею, способную объединить народ. Следовательно, есть надежда, что философия сможет выступить сердцевиной духовности, но для этого философское образование должно способствовать усвоению в общественном сознании начал особого, философского мировидения. Оно заключается в выработке специфических умений философского постижения мира, в развитии особого, философского типа мышления, отражающего действительность в наиболее общих (всеобщих) категориях и принципах мышления, связанного с философским восприятием и отношением к происходящему в мире, с убеждениями, ценностями и идеалами, в обретении философского способа ориентации в мире.

Учебное издание

Малышевский Александр Федорович

**Введение в философию
10—11 классы**

**Методические рекомендации
к учебному пособию**

Зав. редакцией *Н. В. Павлова*
Ответственный редактор *А. И. Самсонов*
Художественный редактор *В. В. Рочев*
Технический редактор *С. А. Толмачева*
Компьютерная верстка *В. В. Ивлиева*
Корректор *Г. И. Мосякина*

Изд. лиц. № 061622 от 07.10.97.

Подписано к печати 15.09.01. Формат 84×108¹/₃₂. Бумага газетная.

Гарнитура «Школьная». Печать офсетная. Усл. печ. л. 5,04.

Тираж 3000 экз. Заказ № 3680.

ООО «Дрофа». 127018, Москва, Сушеvский вал, 49.

**По вопросам приобретения продукции издательства «Дрофа»
обращаться по адресу: 127018, Москва, Сушеvский вал, 49.**

Тел.: (095) 795-05-50, 795-05-51. Факс: (095) 795-05-52.

Торговый дом «Школьник».

109172, Москва, ул. Малые Каменщики, д. 6, стр. 1А.

Тел.: (095) 911-70-24, 912-15-16, 912-45-76.

Отпечатано в ДПК. г. Домодедово, Каширское ш., д. 4, корп. 1.

профа



Методические рекомендации
к учебному пособию «Введение в философию»
адресованы учителям
и входят в комплект учебных книг
по курсу «Обществознание»
для 10–11 классов.

В них разъяснены
особенности учебного пособия
«Введение в философию» А. Ф. Малышевского
и даны советы
по его использованию в школе.



ISBN 5-7107-3925-1



9 785710 739259



профа