



**Философский факультет МГУ
имени М.В. Ломоносова**

Межрегиональная детская
общественная организация
«Философия — Детям»



Центральный ордена Дружбы
Народов Дом Работников Искусств



Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического
образования



Философия — Детям

эмоциональное и рациональное

Philosophy for Children

Rational and Emotional

Материалы Седьмой Международной
Научно-практической конференции

VII International Scientific-Practical Conference
МОСКВА (Moscow) — Санкт-Петербург (Sankt-Petersburg)

2–6 ноября/November 2016

Настоящий сборник содержит тезисы и доклады участников конференции, обсуждающие вопросы эмоционального и рационального в контексте проблем детского философствования, преподавания философии детям, образовательные технологии. В сборнике представлены работы финалистов Пятой Российской олимпиады по философии, проходящей в рамках конференции.



Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова

Межрегиональная детская общественная организация «Философия — Детям»

Центральный ордена Дружбы Народов Дом Работников Искусств,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Философия — Детям

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ

Philosophy for Children: Rational and Emotional

Материалы Седьмой Международной Научно-практической
конференции

VII International Scientific-Practical Conference

МОСКВА (Moscow) — Санкт-Петербург (Sankt-Peterburg)
2–6 ноября/November 2016



Москва

Издатель Воробьев А.В.

2016

УДК 1
ББК 87
Ф56

РЕДКОЛЛЕГИЯ

РЕТЮНСКИХ Л.Т., доктор философских наук, профессор, (отв. редактор)
ЛАЗАРЕВА Ю.В. (выпускающий редактор, переводчик)
ТРУШКИНА Е.Ю., кандидат философских наук, (редактор, переводчик)
АКИМОВА Д.С. (редактор, координатор олимпиады)

Тексты представлены в авторской редакции

Ф56 Философия — детям. Эмоциональное и рациональное.

Материалы Седьмой Международной, Научно-практической конференции. МОСКВА-Санкт-Петербург, 2–6 ноября 2016 г / Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. — М.: Издатель Воробьев А.В., 2016. — 164 с.

ISBN 978–5–93883–321–0

Настоящий сборник содержит тезисы и доклады участников конференции, обсуждающие вопросы эмоционального и рационального в контексте проблем детского философствования, преподавания философии детям, образовательные технологии. В сборнике представлены работы финалистов Пятой Российской олимпиады по философии, проходящей в рамках конференции.

© Коллектив авторов, 2014

ISBN 978–5–93883–321–0

© Воробьев А.В. & ЦСК, оформление, 2014

Научное издание

Подписано в печать 24.10.2016. Формат 60x88/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 10,25. Уч.-изд. л. 10,34. Заказ № 204.

Оригинал-макет подготовлены А.В. Воробьевым. **7720376@mail.ru**

Издатель Воробьев А.В. г. Москва, ул. Профсоюзная, 140-2-36. **8(495)772-03-76**

Типография ООО «Телер». 125299, г. Москва, ул. Космонавта Волкова, д. 12.
Лицензия на типографскую деятельность ПД № 00595

СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

Авдиева А.В. / A.Avdieva

Искусство в философской практике / Art in philosophical practice 9

Aguilar R.G.

Birth of the Critical Thinker, Wonder and Ponder:

A Comment on a Ryle's Remark 11

Агулар Р.Г.

Рождение критически мыслящего, удивления и размышления:

комментарий к наблюдению Райла (*Пер. — Авдиева А.В.*) 13

Акимова Д.С. / D. Akimova

Моральное суждение: между эмоциональным и рациональным/

Moral judgment: between emotional and rational 16

Базовкина А.Ю., Карпова А.В. / A.Bazovkina, A.Karpov

Использование философских практик в разработке психологического
тренинга для детей по принятию решений / The use of philosophical practice
in the development of psychological training for children for decision-making..... 19

Беляева Л.А., Чугаева И.Г. / L. Belyaeva, I. Chugaeva

Философия и искусство как средство гармоничного развития эмоционально-
чувственного и рационального мышления школьников / Philosophy and art as a
means of harmonious development of emotional and rational thinking of students21

Блохина С.С., Суннца А.И. / S. Blokhina, S. Sinitzina

Развитие детского философствования в рамках междисциплинарного
взаимодействия литературы и истории как школьных предметов /
The development of children's philosophizing within the interdisciplinary
interaction of Literature and History as school subjects24

Борисов С.В. / S. Borisov

Философские беседы с детьми как фактор развития

эмоционального интеллекта / Philosophical conversations with children
as a factor of emotional intelligence development.....26

Будаев А.А. / A.Budaev

Преподавание философии в школе: необходимость, задачи, особенности /

Teaching Philosophy at schools: a need, objectives, features28

<i>Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А. Мартыненко М. Н. / A.Veraksa, D. Bukhalenkova, M. Martynenko</i>	
Предикторы успешного формирования навыков философского мышления у детей дошкольного возраста / Predictors of successful formation of philosophical thinking skills of preschool children	31
<i>Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сениукова З.В. / Veraksa N. Zadadaev S, Senukova Z.</i>	
Понимание процессов развития детьми дошкольного возраста / Understanding of the processes of development of preschool children	34
<i>Волкова С.В. / S. Volkova</i>	
«Психомайевтика» педагогическая стратегия обучения философии / “Psycho-maieutics” as a pedagogical strategy of teaching philosophy.....	38
<i>Горюнова Т.А. / T. Goryunova</i>	
Об актуализации личностного знания в преподавании философии / On actualization of personal knowledge in teaching Philosophy.....	40
<i>Грехнёв В.С. / V. Grekhnev</i>	
О соотношении рационального и эмоционального в общении взрослых с детьми / About relation of rational and emotional in communication between adults and children	42
<i>Даниелян Н.В. / N. Danielyan</i>	
Когнитивное развитие ребенка средствами философии (историко- философский анализ) / A cognitive growth of the child by means of Philosophy (historical and philosophical analysis).....	44
<i>Decostre N.</i>	
Matthew Lipman, What happens in Art.....	47
<i>Декостр Н.</i>	
Мэтью Липман, Что происходит в искусстве (<i>Пер.</i> — Лазарева Ю.А.)	47
<i>Дмитриева М.Г. / M. Dmitrieva</i>	
ТРИЗ как инструмент развития диалектического мышления у детей и подростков / TRIZ as a tool for dialectical thinking development of children and adolescents.....	48
<i>Дубовицкий П.С. / P. Dubovitski</i>	
Когнитивное и эмоциональное развитие ребенка средствами философии / Cognitive and emotional development of the child by means of Philosophy	50
<i>Дуденкова И.В. / I. Dudenkova</i>	
Дети как теоретики и судьба Childhood studies / Children as theorists and fate of Childhood Studies	53

<i>Дудина М.Н. / M. Dudina</i> Метапредметное знание как средство философского мышления / Meta-knowledge as a way of philosophical thinking	55
<i>Дыдров А.А. / A. Dydrov</i> Философия для детей как сердцевина гуманитарного образования / Philosophy for children as the core of education in the humanities	58
<i>Jeremić M.</i> What is “Hermeneutics with Children”?	60
<i>Еремич М.</i> Что такое «Герменевтика с детьми»? (Пер. — Лазарева Ю.А.)	63
<i>Золотухина А.В. / A. Zolotukhina</i> Философия для детей как пробуждение осмысленности и осознанной эмоциональности / Philosophy for children as a way to awaken intelligent and conscious emotionality	67
<i>Jespers I.</i> Multidimensional thinking in a global era of technology	69
<i>Йёспер И.</i> Многомерное мышление в глобальную эпоху технологий (Пер. — Покотило А.С.)	70
<i>Калуцких Е.В./ E. Kalutzkih</i> Мир сказок. «Антропология» эмоций / A World of tales. “Anthropology” of emotions	72
<i>Kizel A.</i> Philosophy with Children and Socio-philosophic Sensitivity	74
<i>Кизел А.</i> Философия с детьми и социально-философская чувствительность (Пер. — Лазарева Ю.А.)	74
<i>Краснухина Е.К. / E. Krasnukhina</i> Философия инфантилизма: рациональное и иррациональное / Philosophy of infantilism: rational and irrational	76
<i>Кудрова И.А. / I.Kudrova,</i> Социально-феноменологическая практика и методология «сообщества исследователей» / The socio-phenomenological practice and methodology of “community of inquiry”	78

<i>Lyle S.M.</i> Narrative Understanding as a primary meaning-making tool: implications for Philosophy for Children.....	80
<i>Лайл М.С.</i> Нарративное понимание как первичное средство построения значения: применения в философии детям (<i>Пер. — Пушанко Т.В.</i>).....	83
<i>Лазарева Ю.А., Трушкина Е.Ю. / Y. Lazareva., E. Trushkina</i> Философствование с детьми как педагогическая практика / Philosophizing with children as pedagogical practice	85
<i>Леонтьева Л.Н. / L. Leontyeva</i> Философия в школе: из опыта экспериментально-педагогической работы Самарского лицея философии планетарного гуманизма / Philosophy at school: from the experience of the experimental pedagogical work of Samara Lyceum of Planetary Humanism Philosophy	87
<i>Marabini A.</i> Evaluating concept possession as an explicit and social practice	90
<i>Марабини А.</i> Оценка овладения концептом как эксплицитная и социальная практика (<i>Пер. — Трушкина Е.Ю.</i>)	91
<i>Муромцев О.О. / O. Muromtzev</i> Онтологическое моделирование: «живая» философия на стыке мышления и переживания / Ontological modeling: “live” philosophy at the crossroads of thinking and experience	93
<i>Овсянницкая Е.А. / E.Ovsyaniytzkaya</i> Философия и музыкальное образование: смысл, роль и особенности преподавания / Philosophy and Music education: meaning, role and characteristics of teaching	95
<i>Одинцова В.П. / V. Odintzova</i> Философские игры как средство развития мышления / Philosophical games as a way to develop junior class students thinking	98
<i>Очироконова Н.В. / N. Ochirokonova</i> Критическое мышление как способ рационального и эмоционального познания мира / Critical thinking as a method of rational and emotional cognition of the world	100

<i>Павлюц К.Н. / K. Pavliuts</i> Возможности и перспективы философских интерпретаций продуктов поп-культуры в среднем профессиональном образовании / Possibilities and prospects of philosophical interpretations products pop culture in vocational high education	103
<i>Пеннер Р. В. / R. Penner</i> Слушающий собеседник: проблема диалога в современной системе образования / A listening interlocutor: the problem of dialogue in modern education system	105
<i>Ретюньских Л.Т. / L. Retyunskikh</i> Эмоциональное побуждение к мышлению в границах философских практик с детьми / The emotional impulse to thinking within the boundaries of philosophical practices with children	108
<i>Ротенфельд Ю.А. / Y.Rotenfeld</i> «Трилогия ума» как междисциплинарная парадигма образования / Trilogy of mind as an interdisciplinary paradigm of education	111
<i>Сегал А.П. / A. Segal</i> Эвристическая игра как способ философствования / Heuristic game as a way of philosophizing	112
<i>Сергейчик Е.М. / E.Sergeychick</i> Глобальные ценности и моральное воспитание / Global values and moral education.....	116
<i>Сироткина Л.С. / L. Siritkina</i> Феномен философствования: когнитивный подход / Philosophizing phenomena: a cognitive approach.....	119
<i>Скворцов А.А. / A. Skvortsov</i> Раскрывает ли дилемма «рациональное/эмоциональное» сущность этического? / Does the dilemma of “rational/emotional” unveil the essence of ethical?	123
<i>Суворова И.М. / Suvorova I.</i> Единство эмоционального и рационального в детском осмыслении этических проблем / The unity of emotional and rational in the children's understanding of ethical issues	125
<i>Тарасова К.С., Чеснокова О.Б. / K. Tarasova, O. Chesnokova</i> Апробация программы развития социо-эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте/ Approbation of the program of development of socio-emotional competence in the early school years.....	128

Работы финалистов Пятой Российской олимпиады по философии YOUNG PHILOSOPHERS COMPETITIONS

ТЕМА ЭССЕ: «ГЛАВНОЕ В ЧЕЛОВЕКЕ — ЭТО НЕ УМ, А ТО, ЧТО ИМ УПРАВЛЯЕТ:

ХАРАКТЕР, СЕРДЦЕ, ДОБРЫЕ ЧУВСТВА, ПЕРЕДОВЫЕ ИДЕИ» (Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ)

Вершинина Кристина	131
Витко Анастасия	132
Гайсина Сабина.....	135
Гареев Булат.....	136
Крашенинников Михаил	136
Лонин Лука.....	137
Полякова Анна	138
Хазов Федор	140
Широкова Екатерина	141

ТЕМА ЭССЕ: «ГОВОРЯТ, ЧТО ФИЛОСОФЫ И ИСТИННЫЕ МУДРЕЦЫ РАВНОДУШНЫ.

НЕПРАВДА, РАВНОДУШИЕ — ЭТО ПАРАЛИЧ ДУШИ, ПРЕЖДЕВРЕМЕННАЯ СМЕРТЬ»

(А.П. ЧЕХОВ)

Асадулаева Влада	143
Григорьев Герман	145
Климаева Дария	147
Мамедов Видади.....	149
Рыжов Ярослав.....	150
Тумаева Мария.....	151

ТЕМА ЭССЕ: «УМ ПОДОБЕН ЗДОРОВЬЮ: ТОТ, КТО ИМ ОБЛАДАЕТ, ЕГО НЕ ЗАМЕЧАЕТ»

(Клод Адриан Гельвеций)

Башарина Арина	153
Канторин Василий.....	154
Кулик Тихон.....	156
Максадов Давид.....	157
Юсим Владимир	159

ТЕМА ЭССЕ: «МЫСЛЬ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ СТАТЬ МЫСЛЮЮ, БЫЛА ЧУВСТВОМ»

(К.С. СТАНИСЛАВСКИЙ)

Золотухина Надежда	160
Плужко Петр	161
Смагина Дарья	162
Чмырь Валерия	163

Авдиева А.В., Москва (Россия)

Искусство в философской практике

АННОТАЦИЯ. В данной статье говорится об использовании концептуального искусства в философской практике как с детьми, так и со взрослыми. Существует ряд художников, чьи работы призваны провоцировать наше мышление и менять привычную «оптику» — способ смотреть на вещи, что делает их очень близкими философам и дает богатый материал для анализа и исследования в классе.

A. Avdieva, Moscow (Russia)

Art in philosophical practice

ANNOTATION. This article says about using conceptual art in philosophical practice as with kids and with adults. It shows that some artists and artistic movements call to our thinking through their works of art and aim at changing the people's optic — the way of seeing things, that makes them very close to philosophers and gives prolific material for analysis and investigation in class.

Одна из основных задач философской практики как с детьми, так и со взрослыми — помочь мышлению быть более гибким, открытым и одновременно с тем ясным, а не размытым, несмотря на развитие способности видеть многообразие вариантов и ходов мысли. Помимо непосредственно философских текстов и литературных произведений, логических задач и упражнений, есть масса инструментов, способных провоцировать наше мышление, порой самым радикальным образом. Я говорю об искусстве, в особенности — о живописи. Философ много работает со словом, но не обязательно слову быть исходным материалом в философской практике. Мир говорит с нами, вещи вызывают к нам. Художники (в широком смысле) дают голос вещам. Они обращают наше внимание на то, что мышление — это больше, чем привычная человеческая речь, облаченная в слова, это также и нагруженные смыслом образы.

Мы все привыкаем видеть вещи в определенном ракурсе и контексте. Есть ряд художников и художественных стилей, таких как, сюрреализм, кубизм и супрематизм, например, которые призывают нас посмотреть на мир иначе, увидеть закономерности в природе, социуме, человеческой природе, которые мы ранее не замечали. А если мы видим нечто по-другому, мы удивляемся. В этот момент происходит некое открытие, рождается «новая оптика», у нас появляются самые неожиданные и интересные вопросы, что становится отправной точкой для философствования.

Среди вызывающих в к мышлению, а не к чувствам зрителя художников следует в первую очередь назвать М.К. Эшера, Р. Магритта, Дж. Кошута, В. Кандинского и Дж. Арчимбольдо. Для всех них живописный образ был именно своеобразной речью, возможностью не копировать реальность, но передать идею.

Рене Магритт (Бельгия, 1898–1967), представитель сюрреализма называл развиваемый им стиль «реальностью, освобожденной от банального смысла». Живопись для него — это «видимая мысль». Названия картин, как и в произведениях Эшера, играют важную роль в творчестве Магритта. Как говорил художник, выбранные им названия должны не дать нам «поместить картины в область привычного, туда, где сработает автоматизм мысли»². Он делал все, чтобы освободить нас от «тривиального смысла», позволить увидеть больше и пробудить мысль. Целый букет концептов предлагают дети, к примеру, к картине «Союзнники страха»: изменение, превращение, метаморфоза, ужас, процесс и т.д.

М.К. Эшер (Голландия, 1898–1972), автор знаменитой «Ленты Мебиуса» написал небольшой текст к своим работам, помогающий понять специфику и задачу его творчества: «Меня стали посещать идеи, совершенно не связанные с искусством графики и эти представления до того зачаровали меня, что мне захотелось передать их другим. Но не словами: мои мысли были облечены в ментальные образы доступные другим только в образах визуальных... Теперь из освоенных мною репродукционных техник я избираю лишь одну которая лучше других способна выразить идею зародившуюся в моей голове... мне наконец удастся воплотить свою прекрасную мечту в несовершенную визуальную форму подробного концептуального наброска... заложенные в них идеи часто свидетельствуют о моем восхищении и удивлении законами природы, действующими в окружающем мире... Стоя лицом к лицу с загадками бытия, осмысливая и анализируя свои наблюдения»¹, М. Эшер создает такие произведения как «Порядок и хаос», «Освобождение» и «Метаморфозы». Нужно заметить, что слова самого М. Эшера и знание его работ может дать нам полное право считать именно его, а не Дж. Кошута основоположником, в широком смысле, концептуального искусства — искусства, призванного воплощать идею, а не буквально отражать или копировать реальность; искусства, в котором материально воплощенный образ неотделим от названия=концепта и некоторого послания автора, которое нередко становится доступно зрителю только благодаря сопровождающему произведение комментарию, тексту автора. Знаменитая работа Джозефа Кошута «1 и 3 стула» требует особого внимания и будет рассмотрена в более полной статье. Способы работы с работы с произведениями искусства на занятиях по философии:

- Концептуализация: дать название произведению.
- Практика аргументации и критическое мышление: анализ, критика и защита предложенных вариантов названий.
- Вопросание:
 - 1) тренировка задавать эффективные вопросы с целью помочь направить мысль зрителя в нужное направление и разгадать задумку автора.
 - 2) Поиск максимального количества вопросов, которые провоцирует данное произведение. Отличие философских вопросов от других видов вопросов.

¹ Эшер М.К. Графика. М.: Taschen/Арт-родник, 2009. С. 5–6.

- Написание и анализ концептуального текста.
- Создание собственного концептуального произведения.

Вводной для работы с произведениями искусства предлагается тема «символ». Разобраться в ней могут помочь произведения Дж. Арчимбольдо, такие как: «Библиотекарь», Цикл «Времена года», цикл «Стихии». Они особенно хороши для работы в младших группах в силу наглядности и большей однозначности смысла совокупности представленных на картине элементов.

Работы рассмотренных здесь художников неоднократно зарекомендовали себя как крайне богатый материал для работы в группах детей и взрослых как в России, так и на международных семинарах. Неоднозначность визуальных образов и одновременно наличие идеи, которую стремился передать художник, позволяют нам «читать» картину, вскрывать смысл за смыслом, иметь опору для аргументов при защите собственного варианта прочтения и вместе с тем разгадывать задумку и послание автора. Они могут использоваться как для самостоятельных и самоценных упражнений, так и для осуществления исследовательского шага в рамках тех или иных тем.

Литература

1. Эшер М.К. Графика. М.: Taschen\Арт-родник, 2009.
2. Магритт. Марсель Паке. Мысль, изображенная на полотне. М.: Taschen/Арт-родник, 2009.
3. Сюрреализм. Иллюстрированная энциклопедия. СПб.; М.: СЗКЭО Кристалл; ОНИКС, 2005.

Aguilar R.G., Madrid (Spain)

Birth of the Critical Thinker, Wonder and Ponder: A Comment on a Ryle's Remark

АБСТРАКТ. Gilbert Ryles's comments on the act of thinking and learning to think as a performance between teacher and pupil are most enlightening when it comes down to illustrate the knowledge cognitive science renders in relation to how critical thinking could be taught within a classroom.

“We are not often enough or deeply enough puzzled by the notions of *thinking, pondering, rejecting*, etc.; namely of what Rodin's *Le Penseur* looks as if he is absorbed in. I am not concerned with the dreary notion of *thinking=believing*, which anyhow has been sadly overworked, usually in the wrong harness.

What is *Le Penseur* doing [...]? Or, to sound scientific, what are the mental processes like, which are going on [...]? We are, since we have to be, absolutely familiar with the *thing*, that is, with

the cogitative doing or the process of pondering itself, for it has been, at least off and on, since our infancy part of the pulse of our own existence. *Cogitamus ergo Sumus*. Yet we cannot, apparently, answer the simplest concrete questions about it. Why can't we? How could it, of all things, be hidden from us?"

(Ryle G. Thinking and self-teaching, 1971¹)

First tenet with which present cognitive science confronts us in a first place and regarding *critical thinking* is that stated bluntly as (i) '*critical thinking is hard*'².

It is a complicated task seems to be a better translation. But what it is understood by hard or complicated when we are talking about the actual event of *thinking*? What type of procedure is here understood and when is it easy then? Once categorized with the label, to think, to ponder, is a special instantiation of a doing. A practical activity among others, so to speak. It is something one does and by doing it the unflinching mark of individuality is carved in the very doing. Within this mysterious activity there is no gap that separates the immaterial product thought is and the producer: oneself.

Cognitive science states the act of thinking in the classroom is constituted and promoted by six major principles. These principles coincide with the requirements Gilbert Ryle stipulated as basic to the foundations of any successful learning and – an extension of his argument– Philosophy and teaching Philosophy embodies like no other matter those succinct foundations. Tim van Gelder defends as well (ii) the practical nature of *critical thinking*³. It goes not without saying that *critical thinking* is enhanced by the very activity of it. The skill is improved only within its practice. The main difference set when a distinction between the craftsman and the artist is being made is that of the authority involved in the process. The student, the child, must engage in the activity. While the craft given birth by the artisan is nothing more –but nothing less– than a *know how* for an expertise, the art differs profoundly in the sense the former knowledge parts itself from the technique, the procedure and the mechanics of the subject and tends to be innovative, to be creative. But creativity is not *creatio ex nihilo*. "It is unprofitable to think of creativity as a process of emergence out of nowhere", sentences Lipman in his own commentary on Ryle's text⁴. Repetition is not an option, or at least cannot be the one and only option. The method of questioning out of nowhere is not too. Philosophy is a paradigm in this sense: it is ridicule to think of *critical thinking* as it were the mere act of throwing question after question. (iii) A dose of theory is needed too. The prejudice is but an old-fashioned rest of the XVIIIth- and XIXth-century idea of the genius in Fine Arts as a demi-god who brought something totally new to the

¹ Ryle G. Thinking and self-teaching // Journal of Philosophy Education. Vol. 5. Issue 2. P. 216.

² Van Gelder T. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // College Teaching. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 42.

³ Van Gelder T. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // College Teaching. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 42.

⁴ Lipman M. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 257.

Allmighty-Creation. It is an unprofitable perspective in the process of thinking because it denies the possibility of turning back on ones own insights to unveil the inner dynamics of them and give critique a real chance. *Critical thinking* is hard since it implies a revolution on those dynamics. An unnatural – to some extent– movement of the stream of thought that thus, has to be taught. The puzzlement is the sentiment involved –naturally this time– in this unnatural new tendency. It is also the broken trust that pushes the child to wonder. The break of trust –the moment of analysis– is followed by a moment of due synthesis though. Thus, (iv) the thrilling journey from familiarity –the possession of the *thing*– to familiarity –the new accommodation of the *thing* in a more significant set– is elucidated by the use of diagrams and conceptual maps. “The mind has intrinsic tendencies [...] To some extent, they are the result of common patterns of growth and adaptation -the way our brains develop as we grow up on a planet such as Earth”¹. (v) These cognitive biases and blind spots are constructed: evidence is attracted and ends up being subservient to a certain theory or belief and not the other way around. This belief preservation is what Ryle points out as a betrayal of creativity, as it is the mockery of theoretical trust. *Thinking, pondering, surrender.* (vi) Transfer possibilities of the skill so acquired is a second-order apprenticeship and it depends on creativity mostly.

It is in fact the half-familiar track –but familiar in the end– what does the final stretch².

Агилар Р.Г. Мадрид (Испания)

**Рождение критически мыслящего, удивления
и размышления: комментарий к наблюдению Райла**
Переводчик — Авдиева А.В.

АННОТАЦИЯ. Наблюдения Гилберта Райла относительно того, что акт мышления и обучение мыслить есть некоторый перформанс между учителем и учеником, оказываются наиболее поучительными, когда стоит задача проиллюстрировать то, каким образом знания когнитивной науки связаны с развитием критического мышления в классе.

R.G. Aguilar, Madrid (Spain)

**Birth of the Critical Thinker, Wonder and Ponder: A Comment on a
Ryle’s Remark**

ANNOTATION. Gilbert Ryles’s comments on the act of thinking and learning to

¹ *Van Gelder T.* Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // College Teaching. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 45.

² *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 258–260.

think as a performance between teacher and pupil are most enlightening when it comes down to illustrate the knowledge cognitive science renders in relation to how critical thinking could be taught within a classroom.

“We are not often enough or deeply enough puzzled by the notions of *thinking, pondering, rejecting*, etc.; namely of what Rodin's *Le Penseur* looks as if he is absorbed in. I am not concerned with the dreary notion of *thinking=believing*, which anyhow has been sadly overworked, usually in the wrong harness.

What is *Le Penseur* doing [...]? Or, to sound scientific, what are the mental processes like, which are going on [...]? We are, since we have to be, absolutely familiar with the *thing*, that is, with the cogitative doing or the process of pondering itself, for it has been, at least off and on, since our infancy part of the pulse of our own existence. *Cogitamus ergo Sumus*. Yet we cannot, apparently, answer the simplest concrete questions about it. Why can't we? How could it, of all things, be hidden from us?”

(Ryle G. Thinking and self-teaching, 1971¹)

Первый постулат, с которым сталкивает нас когнитивная наука в отношении критического мышления, говоря прямо, это: (i) «критически мыслить сложно»².

Это является «сложной задачей», кажется, будет более точным переводом. Но что мы подразумеваем под сложностью задачи или трудностью, когда речь идет об актуальном движении мысли? Что за тип процедуры видится здесь, и когда в таком случае она является легкой? Однажды для этого «события мышления» появились такие категории-ярлыки, как «думать», «размышлять», т.е. оно стало пониматься как особая инстанция действия. Полезное занятие среди других, условно говоря. Это то, что некто делает и благодаря чему в процессе этого самого действия оказывается выгравирована устойчивая черта индивидуальности. В рамках этой таинственной деятельности исчезает пропасть, разделяющая нематериальный продукт мысли и его источник: я.

¹ «Мы недостаточно часто и недостаточно глубоко озадачены такими понятиями, как мышление, размышление, отрицание и т.д., а именно тем, что выражает будто бы воспринимающий Мыслитель Родена. Я не касаюсь скучного понятия «мышление=убеждение», которое, к сожалению, так или иначе, как правило, перегружают работой не в той упряжке. Чем занимается Мыслитель [...]? Или, чтобы звучало по-научному, каковы происходящие мыслительные процессы [...]? Ведь мы должны быть совершенно знакомы с этими вещью, то есть с мыслительной деятельностью, или самим процессом размышления, поскольку она периодически сопровождает нас как часть становления, послужившая толчком нашему собственному существованию. *Cogitamus ergo Sumus*. Однако мы, по-видимому, не можем ответить на простейшие практические вопросы об этом. Почему мы не можем? Подумать только! Как это может быть скрыто от нас?». См.: Ryle G. Thinking and self-teaching // Journal of Philosophy Education. Vol. 5. Issue 2. P. 216.

² Van Gelder T. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // College Teaching. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 42.

Когнитивные науки утверждают, что акт мышления в классе осуществляется и развивается на основании шести основных принципов. Эти принципы совпадают с требованиями Гилберта Райла, которые, как он полагает, лежат в основе любого успешного обучения и, если развить его рассуждение, — философия и обучение философии как ничто иное воплощают, эти лаконичные базовые принципы. Тим Ван Гелдер защищает также (ii) практический характер *критического мышления*¹. Он не забывает сказать, что критическое мышление развивается за счет собственной активности. Навык совершенствуется только благодаря практике. Главный критерий отличия между ремесленником и художником — это вовлеченность авторитета в процесс. Ученик, ребенок должны быть вовлечены в деятельность. Пока ремесло рождается на свет благодаря мастеру — оно ни больше ни меньше как ноу-хау некоторого навыка, искусство же в корне отличается от ремесла в том, что предшествующее знание отделяется от техники, процедуры и механики предмета и стремится быть инновационным, быть творческим. Хотя творчество — это не *creatio ex nihilo*. «Невыгодно понимать творчество как процесс появления из ниоткуда», — заключает Липман в своем комментарии на текст Райла². Повторение — это не вариант или, по крайней мере, не может быть единственным вариантом. Метод вопрошания из ниоткуда — тоже. В данном смысле философия является парадигмой: странно понимать под критическим мышлением простое выбрасывания одного вопроса за другим. (iii) Доля теории также нужна.

Это предрассудок, разве что старомодная идея XVII–XIX веков, что гений — это полубог, который способен привнести нечто совершенно новое во Всемогущее творение. Данная перспектива неэффективна для процесса мышления, она не дает возможности обратиться к своим собственным инсайтам, чтобы обнаружить их внутреннюю динамику и дать критике реальный шанс. Критически мыслить сложно, потому что это подразумевает революцию в привычной внутренней динамике рождения мыслей. Это в некотором смысле есть неестественное движение мысли, которому, следовательно, можно научить. Удивление становится естественным проявлением чувств в свете этой новой противоестественной тенденции мыслить критически. Подорванное доверие также подталкивает ребенка к размышлению. Подрыв доверия — момент анализа, за которым следует момент синтеза, должной синтетической мысли. Так, (iv) увлекательное путешествие от осведомленности — обладания вещью — к осведомленности(знанию) — новому размещению вещи в более значимой сети смыслов — освещается в диаграммах и концептуальных картах. «Ум имеет внутренние тенденции [...] в какой-то степени они являются следствием общих закономерностей роста и адаптации, способом, которым развивается наш мозг,

¹ Van Gelder T. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // College Teaching. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 42.

² Lipman M. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 257.

пока мы растем такой на планете, как Земля»¹. (v) Эти предрассудки и слепые пятна в мышлении сконструированы: привлеченные факты заканчивают тем, что оказываются подвластны какой-либо конкретной теории или вере, а не наоборот (когда теория подвластна фактам). Это сохранение веры является, как отмечает Райл, предательством творчества, так как это издевательство над доверием, основанном на теории. Думать, размышлять, отказываться. (vi) Возможность передачи приобретенных навыков — это обучение второго порядка, и зависит в основном от творчества.

Это на самом деле — малознакомый путь, но, знакомый в самом конце, о чем говорит самое последнее усилие².

Акимова Д.С., Москва (Россия)

Моральное суждение: между эмоциональным и рациональным

АННОТАЦИЯ. В данном исследовании анализируется социально-интуитивистская модель морального мышления Дж. Хайдта, в рамках которой переосмысливается роль эмоционального интеллекта в формировании моральных суждений. Согласно Хайдту, моральное суждение обусловлено моральными интуициями (индивид схватывает должное непосредственно, как нечто очевидное), которые post-hoc влекут за собой моральные рассуждения (рациональный подбор доказательств и примеров для обоснования уже вынесенной оценки).

D. Akimova, Moscow (Russia)

Moral judgment: between emotional and rational

ANNOTATION. This study analyses a socio-intuitivists model of moral thinking proposed by Jonathan Haidt that reinterprets the role of emotional intelligence in moral judgments formation. According to Haidt moral judgment is determined by moral intuitions (individual catches due directly as something obvious) that post-hoc entail moral reasoning (a rational selection of arguments and examples aimed to substantiate already given evaluation).

Одним из наиболее дискуссионных вопросов как философской этики, так и других дисциплин, изучающих человека, является вопрос об источнике морального суждения. В середине XX века в исследованиях морального мышле-

¹ *Van Gelder T.* Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science // *College Teaching*. Vol. 53. Issue 1. 2005. P. 45.

² *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 258–260.

ния господствовали рационалистические модели. Согласно идеям Л. Кольберга, развитие морального сознания зависит не столько от созревания мозга, сколько от опыта рационального анализа моральных проблем с различных позиций. В своих исследованиях Кольберг полностью игнорирует влияние эмоциональной сферы на моральное мышление, однако уже в 1980-ые происходит своеобразный «эмоциональный переворот» в исследовании мышления. В 1990-ые годы активно исследуются «автоматизмы» мышления, то есть способность человеческого разума на высоком уровне решать сложные проблемы, в том числе социального характера, подсознательно и автоматически. В начале 2000-ых годов в рамках междисциплинарных исследований создается комплексная модель морального мышления, объединяющая теорию «автоматизмов» с данными нейротики и эволюционной психологии.

Обобщая данные, полученные в ходе нейробиологических, психологических, социологических и философских исследований, американский психолог Дж. Хайт [1] предлагает социально-интуитивистскую модель морального мышления, в рамках которой переосмыляется роль эмоционального интеллекта в формировании моральных суждений. Хайт различает моральные суждения (понимаемые им как интуиции, то есть внезапное появление в сознании моральной оценки без какого-либо сознательного конструирования последней) и моральные рассуждения (традиционно понимаются как сознательная психическая активность, заключающаяся в преобразовании имеющейся информации посредством вывода в целях формулирования моральной оценки). Согласно его модели, моральные суждения суть интуитивные суждения, в которых индивид схватывает должное непосредственно, как нечто очевидное. Моральные суждения схожи с эстетическими суждениями: мы оцениваем поступок или ситуацию мгновенно, фиксируя возникшие у нас чувства одобрения или неодобрения, минуя рациональное взвешивание аргументов и вывод. Моральное рассуждение же Хайт понимает как *post-hoc* рассуждение, то есть как процесс, начинающийся уже после вынесения моральной оценки, в рамках которого человек ищет аргументы, которые будут поддерживать уже вынесенное им суждение и помогут ему убедить в своей правоте других. Важно отметить, что процесс убеждения (как для спикера, так и для его слушателей) также не является сугубо рациональным: Хайт предполагает, что, поскольку моральные рассуждения всегда содержат эмоциональный компонент, мотивированное убеждение «работает» не благодаря логически безупречным аргументам, а в основном за счет возникновения новых аффективно нагруженных интуиций у слушателей. Моральные суждения близких людей и даже просто знакомых могут оказывать непосредственное (эмоциональное) влияние на наши суждения без помощи аргументированного убеждения.

Способность нашего разума формировать интуитивные суждения о хорошем и плохом формируется отчасти эволюционным путем под действием естественного отбора, отчасти — под влиянием культурной среды. Отметим, что Хайт не утверждает, что мораль не связана с рациональностью; он под-

черкивает, что мораль как поведение не может быть результатом только рассуждений. Ключевая особенность морали, ее безусловная императивность заключена именно в работе системы эмоциональной оценки. Интуитивный процесс — это процесс «по умолчанию», обработка повседневных моральных суждений в быстрый, простой и целостный образ. В случаях, когда интуиции конфликтуют, или социальная ситуация требует тщательного изучения различных аспектов, приоритет получает рассуждение. Однако, полагает автор, процесс рассуждения в построении моральных суждений может объективно работать при ограниченных условиях: когда человек имеет достаточно времени и сил для этого, когда есть мотивация докопаться до объективного, нет априорного стремления защищаться или оправдываться, нет влияния других людей. Такие условия могут быть созданы, например, при обсуждении гипотетических моральных дилемм в классе. В этом случае рационалистический метод исследования может «сконструировать» несвойственное обычно людям и поэтому нерепрезентативное моральное суждение. В реальных же ситуациях, например, когда люди сплетничают или спорят, все иначе. Чем более шокирующе или угрожающе для мировоззрения выглядит проблема (аборт, эвтаназия, инцест), тем меньше места остается для морального рассуждения и свободного поиска истины. Наш разум работает, как юрист, подбирая доказательства и примеры под уже готовое решение.

Хайдт замечает: наша нравственная жизнь существенно страдает от двух иллюзий. Первая — «Хвост виляет собакой»: мы считаем, что нашими моральными суждениями («собакой») движут наши собственные моральные рассуждения («хвост»). Вторую иллюзию можно назвать «Хвост другой собаки виляет собакой»: в рамках нравственной аргументации мы ожидаем, что успешное опровержение аргументов оппонента способно повлиять на его нравственные суждения. Эти иллюзии прямо следуют из традиционного представления о роли аргументации вообще и нравственной аргументации в частности. Дискуссии о моральных проблемах подобны боям с тенью: соперники целятся в тени друг друга, удивляясь, отчего же они не терпят поражение. По мнению Хайдта, если помочь оппоненту увидеть обсуждаемую проблему в новом ключе, возможно, пересмотр проблемы вызовет у него новые интуиции, а вслед за ними — изменения в моральных рассуждениях. Осуществляя дискурс с уважающими друг друга партнерами, люди могут вызывать различные противоречивые интуиции в друг друга в спокойной дружелюбной атмосфере. Чем больше противоречивых интуиций будет выявлено и обсуждено, тем более проработанным и, в конечном счете, более разумным будет решение.

Социально-интуитивистская модель демонстрирует существенные изменения в понимании сути морального мышления. На наш взгляд, данное направление исследований может быть очень перспективным в свете решения задач морального развития и нравственного воспитания детей. В частности, модель Хайдта может служить теоретическим основанием построения нравственной педагогики, направленной на развитие эмоционального ин-

теллекта в контексте формирования моральных интуиций, а также на получение ребенком опыта обсуждения моральных проблем в комфортной и безопасной обстановке «сообщества исследователей».

Литература

1. *Haidt J.* The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment // *Psychological Review*. Vol. 108. 2001. № 4. P. 814–834; *Haidt J.* The New Synthesis in Moral Psychology // *Science*. Vol. 316. 2007. № 5827. P. 998–1002.

2. *Haidt J.* The New Synthesis in Moral Psychology // *Science*. Vol. 316. 2007. № 5827. P. 998–1002.

Базовкина А.Ю., Карпова А.В. Санкт-Петербург (Россия)

Использование философских практик в разработке психологического тренинга для детей по принятию решений

АННОТАЦИЯ. В работе говорится об использовании философских практик при разработке и проведении психологических тренингов, благодаря которым расширяются возможности работы с когнитивной и эмоциональной сферами ребенка, и прививают ему навыки критического мышления.

A.Bazovkina, A.Karpov, Saint-Petersburg (Russia)

The use of philosophical practice in the development of psychological training for children for decision-making

ANNOTATION. The work says about the use of philosophical practices in the design and implementation of psychological training through which opportunities to work with the cognitive and emotional spheres of the child are expanded, and teach him how to apply critical thinking skills.

Тренинг — одна из самых популярных форм интенсивного обучения и развития во всем мире. Психологический тренинг — это активная форма групповой работы, в которой участники, выполняя различные упражнения, направленные на демонстрацию психологических установок, могут наблюдать и проработать поведенческие модели. Тренинг формирует модель восприятия, поведения, взаимодействия и т.п., особым образом надстраивая реальность. Подготовка тренинга всегда опирается на фундамент как психологических, социологических и т.п., так и, конечно же, философских знаний. Философия задает ценностный каркас бытия в целом, в рамках которого ведется моделирование ситуаций принятия решений.

Кроме того, существующие философские практики (философское консультирование, философское кафе, философские игры и т.п.) непосред-

венно предлагают эмоционально и интеллектуально нагруженные упражнения и вопросы, которые легко могут быть перенесены в психологический тренинг, особенно тренинг для детей по принятию решения.

Почему детям нужен тренинг по принятию решения? Какую роль в его разработке играет философия? Как сделать его максимально эффективным? Дети, как правило, не являются субъектами принятия решения. Они по своему статусу и положению — существа зависимые, поэтому тренинг призван подготовить их к этой функции. Наиболее важным аспектом при разработке и проведении тренинга является создание упражнений, которые максимально приближены к жизненным ситуациям. Участники могут «здесь и сейчас» пронаблюдать, прочувствовать как они действуют в той или иной ситуации. Второй не менее важный аспект, это обсуждение после совместно пережитого опыта. В психологии это называется *дебрифингом*. Целью дебрифинга может быть снятие эмоционального напряжения, вывод участников из разыгрываемых ролей, соотношение игрового опыта с реальными жизненными ситуациями. Как правило, после упражнения тренер с помощью вопросов проводит два круга обсуждения: эмоциональный («поделиться впечатлениями и эмоциями о процессе») и рациональный («поделиться как ты можешь использовать это в жизни»). Вполне вероятно, что получится и три круга, так как в процессе группового обсуждения многие участники открывают для себя что-то новое и хотят высказаться «в кругу». В конце тренинга проводится упражнение на закрепление навыков, где участники могут использовать новый опыт.

Дети с большим интересом участвуют в психологических тренингах, важно рассмотренную выше структуру процесса правильно модернизировать для конкретного возраста с учетом особенностей и потребностей.

Для разработки тренинг-игры по принятию решений для детей «Шесть шляп», мы использовали одноименный метод психолога Эдварда де Боно¹, который позволяет упорядочить творческий процесс с помощью мысленного надевания одной из шести цветных шляп. Так, в белой шляпе человек беспристрастно анализирует цифры и факты, затем надевает черную и во всем ищет негатив. После этого наступает очередь желтой шляпы — поиска позитивных сторон проблемы. Надев зеленую, человек генерирует новые идеи, а в красной может позволить себе эмоциональные реакции. Наконец, в синей подводятся итоги.

В нашем тренинге для наглядности мы используем настоящие шляпы разных цветов и ставим перед детьми реальные задачи из жизни, которые им необходимо решить, пользуясь предложенным методом.

В начале тренинга мы просим детей сделать самостоятельный выбор вещи (принять решение), а для обсуждения (т.е. дебрифинга) мы используем метод философских игр Л.Т. Ретюнских, предлагая детям ответить на вопросы которые выводят его на обобщение полученного опыта: «Что такое принимать решение? Что повлияло на твой выбор сейчас? Как ты принимал решение: под влиянием эмоций или разума? Почему? И т.д.».

¹ Эдвард де Боно. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. С. 256.

Философствование помогает ребенку эмоционально раскрепоститься и отвечать на вопросы то, что он думает, ведь в философии нет, и не может быть «правильных» и «не правильных» ответов. Это способствует снижению страха неправильного решения, что является одной из задач тренинга по принятию решения — научить ребенка делать свой выбор и осознавать его последствия, принимая решения. Философствование создает универсальный механизм единства рациональных и эмоциональных оценок ситуации, в которой необходимо принимать решение, помогая сделать его рационально обоснованным и эмоционально приемлемым.

Таким образом, используя философские практики при разработке и проведении психологических тренингов, мы расширяем возможности работы с когнитивной и эмоциональной сферами ребенка, прививая ему навыки критического мышления.

Беляева Л.А., Чугаева И.Г. Екатеринбург (Россия)

Философия и искусство как средство гармоничного развития эмоционально-чувственного и рационального мышления школьников

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются основы авторской методики гармоничного развития эмоционально-чувственной сферы и рационального мышления старшеклассников в процессе художественной коммуникации, организованной на основе принципов философской герменевтики. Цель методики — активизация ценностно-смысловых отношений, центром которых является старшеклассник, осваивающий мировую художественную культуру.

L. Belyaeva, I. Chugaeva, Yekaterinburg (Russia)

Philosophy and art as a means of harmonious development of emotional and rational thinking of students

ANNOATION The article describes the basics of the author's technique of the harmonious development of emotional-sensual sphere and rational thinking of senior pupils in the process of artistic communication, organized on the basis of principles of Philosophical Hermeneutics. The goal of the technique is to activate the value-semantic relations the centre of which is a high school student who is studying World Art and Culture.

Старший школьный возраст связан с поиском молодыми людьми смысла жизни, самопониманием, личностным самоопределением и самопроектиро-

ванием. Однако в условиях современного общества отмечается увеличение доли молодых людей раннего юношеского возраста, для которых характерны депрессия и апатия, бессмысленная жестокость, различные формы зависимости и беспомощности, склонность к эскапизму, проявлению избыточной властности, разные формы мистицизма, нигилизма и нарциссизма. Эта тенденция ведет к негативной автономии, неопределенности и отсутствию жизненных планов. В условиях ценностного плюрализма современного общества необходимы педагогические подходы и педагогические средства, позволяющие активизировать процессы самопознания, самопонимания, самоопределения молодых людей.

В рамках научной школы профессора Л.А. Беляевой внедряется герменевтический подход в современном образовании. Данный подход, названный «понимающей педагогикой» (1994 г.), дает возможность рассматривать образование как межличностную коммуникацию, нацеленную на понимание и взаимопонимание в образовательном процессе [1]. Герменевтический подход позволяет синергетически связать воспитательные возможности философии и искусства, что особенно позитивно влияет на личностное развитие старшеклассников, так как помогает соотнести собственные эмоции учащегося, рождающиеся под влиянием восприятия искусства, с обобщенной нравственно-психологической и эстетической оценкой явлений жизни, данных автором в художественном произведении [2, с. 6–11].

На основе философской герменевтики нами разработана методика гармоничного развития эмоционально-чувственной сферы и рационального мышления старшеклассников в процессе художественной коммуникации, которая определяется как организация полисубъектного взаимодействия, основывающегося на активизации ценностно-смысловых отношений: «Я — мир художественной реальности», «Я — автор художественного произведения», «Я — для себя», «Я — для других», центром которых является старшеклассник [3, с.9], осваивающий мировую художественную культуру и выражающий готовность к самоопределению, самовыражению личностных позиций в дискуссиях с одноклассниками и учителем.

Важным компонентом полисубъектной художественной коммуникации является чувственное восприятие художественного произведения, эмоциональный отклик, переживание художественных коллизий. Данное состояние возможно при активизации ценностно-смыслового отношения «Я — мир художественной реальности». На наш взгляд, эмоционально-эмпатическая сторона взаимодействия с художественным произведением является ведущей, «задевающей» духовную составляющую личности учащегося, способствующей возникновению вопросов, выдвижению предположений, т.е. помогающей старшекласснику войти в герменевтический круг художественного произведения. В связи с этим педагогу необходимо создать атмосферу открытости, принятия личного мнения каждого ученика, а ученику — быть ответственным в своих высказываниях, основываясь на личностных ценностно-смысловых

установках. И здесь учителю важно выйти на философскую позицию, используя понятия, которые «приподняли» бы старшеклассника над обыденностью, отчужденностью и безразличием.

Для формирования умений эмпатической настройки на восприятие художественного произведения мы опирались на метод художественного уподобления, реализация которого предполагает использование ряда приемов. Это подбор и художественное исполнение учащимися эпиграфа (литературного, поэтического, музыкального) к культурно-историческому времени жизни автора; слайд-шоу «альбом художника»; подбор эпитетов, определяющих эмоциональное состояние после восприятия художественного произведения; составление синквейна как эмоционального отклика на художественное произведение.

Герменевтический подход в организации художественной коммуникации старшеклассника и автора произведения искусства предполагает формирование потребности задать вопрос, реализуя тем самым гносеологическую позицию герменевтики: «Хочешь знать — умеи спрашивать». Возникновение вопросов, поиск ответов, выдвижение гипотез, разгадывание замысла автора, его интерпретация и самовыражение — это путь к пониманию мироощущения и мировоззрения автора художественного произведения. Так развивается и активизируется ценностно-смысловое отношение «Я — автор художественного произведения».

Активизация ценностно-смысловых отношений «Я — для себя», «Я — для других» также требуют для своей организации специфических педагогических приемов, способствующих углублению процессов рефлексии и саморефлексии и в конечном итоге — формированию личностной идентичности старшеклассников. Отметим, что деятельность учителя по организации художественной коммуникации близка к функции учителя-фасилитатора (помощника), который руководствуется желанием помочь старшекласснику в его самовыражении и самоопределении. Обычно, такая форма организации художественной коммуникации высоко оценивается старшеклассниками, представляет для них особый интерес, так как позволяет им увидеть инаковость Другого, оценить индивидуальность и неповторимость собственной личности [3, с.14].

В проведенной опытно-поисковой работе (МОУ СОШ № 178, № 148 и № 62 г. Екатеринбург) было доказано, что синтез философии и искусства в разработанной нами методике организации полисубъектной художественной коммуникации способствует гармоничному развитию эмоционально-чувственной сферы и рационального мышления старшеклассников, обретению старшеклассниками целостности собственной личности.

Литература

1. *Беляева Л.А.* Этапы развития и проблематика научной школы «педагогическая философия и философия образования» // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 33–40.
2. *Беляева Л.А., Чугаева И.Г.* Герменевтический подход как новая парадигма художественно-эстетического образования // Художественное образование: проблемы и пер-

спективы развития: материалы международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 23–25 декабря 2014 г. / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. С. 6–11 [elibrary.ru/download/69297006.pdf].

3. Чугаева И.Г. Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках мировой художественной культуры : Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2013. С. 23.

Блохина С.С., Сеница А.И. Санкт-Петербург (Россия)

Развитие детского философствования в рамках междисциплинарного взаимодействия литературы и истории как школьных предметов

АННОТАЦИЯ. В данной работе рассматриваются принципы междисциплинарного взаимодействия двух важнейших предметов (истории и литературы) на основе работы с детским философствованием. Подчеркивается важная роль философствования в логическом развитии ребенка, в общем социальном самоопределении.

S. Blokhina, S. Sinitzina, Saint Petersburg (Russia)

The development of children's philosophizing within the interdisciplinary interaction of Literature and History as school subjects

ANNOTATION. This paper discusses the principles of interdisciplinary interaction of two the most important subjects (History and Literature) on the basis of the children's philosophizing work. It emphasizes the important role of philosophy in the logical development of the child, general social self-determination.

Детское философствование необходимо рассматривать в качестве способности ребенка раздвигать свои социальные рамки на разных видах работ как на этапах рефлексии, так и на рассуждении (устное или сочинение).

Необходимо учитывать, что современные дети, теряя или еще не до конца осознавая связь между предметами, между личностью и историей, между самой историей и ее отражением в литературе, уже являются носителями определенного мировосприятия, не всегда логичного и последовательного.

Появляется необходимость развития навыков творческого мышления как в рамках исторических загадок, так и в рамках работы над сочинением-рассуждением, которое стимулируется философствованием, с постепенным увеличением сложности как логической, так и коммуникативной. Развитие творческих способностей учащихся, через создание индивидуальных и

коллективных творческих продуктов: проектов, электронных презентаций, научно-исследовательских работ, тематических иллюстраций и т.д.

Обращение к философствованию на пути к пониманию сложных исторических событий, исторических решений с помощью имеющихся литературных источников. Формирование собственной доказательной базы, формирование умения анализировать и рассуждать.

Отправной точкой детского философствования является отсутствие страха и создание комфортной среды на уроках, когда ребенок не боится задать вопрос и получает возможность выразить свое незнание и сомнение, строить стратегию коммуникации и познания. Использование приема развития критического мышления «Кубик Блума» позволяет формулировать вопросы самого разного характера, что позволяет раздвигать границы урока.

Создание специальной образовательной среды, которая способна мотивировать «детскую философию» посредством игры и отгадыванием загадок, сформулированных педагогом на примере жизненных ситуаций, исторических реалий и литературных произведений. Погружение учащегося в обстоятельства исторической эпохи, литературного произведения, в которых он проявляет себя, размышляет, делает выводы (технология замещения, костюмированные семинары).

Возможность философствования на уроках истории и литературы через Со-переживание, Со-творение, Со-участие. Развитие умений рассуждать и мыслить критически, т.е. смотреть на событие с разных сторон: я — современник, я — участник, я — критик, я — ученый-историк/литературовед. В данном контексте применяется метод «шесть шляп», который обогащает детское мышление и делает его более всесторонним, применяется идея параллельного мышления.

Обладая уникальным первичным мироощущением, дети формируют собственную «объективную, чистую» картину мира. Вызов «детской объективной картины мира» осуществляется посредством применения различных технологий критического мышления: «фишбоун», «ромашка Блума», «тонкие и толстые вопросы», «инсерт» самоактивизирующая, маркирующая систему, при которой ученик не просто читает, а осмысливает, размышляет над текстом. Данный прием уместен в большой степени на стадии рефлексии.

Философствование как синтез научных познаний и художественных отражений является важнейшим шагом вперед в системе современного образования.

Борисов С.В., Челябинск (Россия)

Философские беседы с детьми как фактор развития эмоционального интеллекта

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается авторский учебный курс «Философские беседы» как возможность развития эмоционального интеллекта ребенка. Автор обсуждает практические примеры работы с детьми по разработанной им методике.

S. Borisov, Chelyabinsk (Russia)

Philosophical conversations with children as a factor of emotional intelligence development

ANNOTATION. This article discusses the author's training course on "Philosophical conversations" as an opportunity to develop emotional intelligence of the child. The author discusses practical examples of work with children according to the developed methodology.

Вот уже три года я имею счастье общаться с детьми 7–9 лет из Монтессори-центра «Школа разума» (г. Челябинск) по темам разработанного мной учебного курса «Философские беседы». Этот курс ориентирован на формирование личностных, мета-предметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начальной школы, что в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения, развивает интерес к учению, умение и желание учиться. Смею надеяться, что он делает содержание образования максимально практичным, т.е. ориентированным на конкретные способы мыследеятельности, применение приобретенных компетенций в реальных жизненных ситуациях в контексте, насыщенном смыслами, философски нагруженной речи. В качестве учебного материала я использую философски нагруженные сюжетные новеллы (мультфильмы по сценарию Г. Остера).

Нетрудно убедиться, что в младшем школьном возрасте отношение к окружающему миру эмоционально направлено. Семилетний возраст, согласно Л.С. Выготскому, есть начало процесса дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка, вызывающий у него множество новых переживаний. Переживание — это любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни. Например, «добро» и «зло» — для него в первую очередь эмоции, а не этические категории, в то время как сами эмоции, подвергаемые детской интерпретации выражаются, как правило, через понятия добра и зла (хорошо — плохо).

В этом возрасте у ребенка формируется первая модель мира, ярко окрашенная эмоциями, сопряженная с эмоционально-образным способом по-

знания. Данную модель в известном смысле можно охарактеризовать как «эмоциональный интеллект», если придерживаться неклассической теории «множественного интеллекта» Г. Гарднера. Интеллект здесь рассматривается как потенциал, наличие которого позволяет индивиду использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста. Простейшей единицей модели эмоционального интеллекта является переживание. Трудно сказать, чем оно обусловлено — особенностями самого ребенка или влиянием среды. Однако именно переживание является ключевым элементом эмоционального интеллекта.

Начиная с первой беседы, я стараюсь направить внимание детей на рефлексию над переживаниями, связанными с мировосприятием и самоопределением. Например, предметом нашей беседы могут быть следующие вопросы: Почему нам бывает грустно? Может ли человеку быть грустно «просто так»? Что вы делаете, когда вам грустно? (сюжет мультфильма «Как лечить Удава»). Или вот как разворачивается вопросный сценарий беседы по сюжету мультфильма «Привет Мартышке»:

Эпизод 1. Что такое «хорошее настроение»?

Вопросы для обсуждения:

Что нужно «передать», чтобы передать привет? Что значит «большой привет»? Почему мы понимаем, что у Удава прекрасное настроение? Как вы думаете, почему у него прекрасное настроение? Вспомните, когда у вас было хорошее настроение. В чем это выражалось? Что вам хотелось сделать? Чему вы радовались?

Эпизод 2. Как передать хорошее настроение?

Вопросы для обсуждения:

Почему Мартышка не чувствует привет Удава? Как можно поделиться чувствами? Можно ли почувствовать, что у кого-то хорошее настроение? Как мы это почувствуем? Почему только последний привет «дошел» до Мартышки, а первые два «потерялись»?

Вот еще один пример вопросного сценария по сюжету мультфильма «А вдруг получится»:

Эпизод 1. Чего мы боимся?

Вопросы для обсуждения:

Чего боится Попугай? Почему ему страшно? Почему Попугай боялся даже попробовать? Приходилось ли вам попадать в ситуацию, похожую на ситуацию Попугая? Как вы выходили из этой ситуации?

Эпизод 2. Главное — верить в себя.

Вопросы для обсуждения:

Что помогло Попугаю преодолеть страх? Как звери помогли ему? Что значит: «мы верим в тебя»? Почему это помогает человеку? Приведите примеры из жизни, когда человек поверил в себя и преодолел свой страх.

Эмоциональный интеллект можно рассматривать как подструктуру социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информа-

цию для управления мышлением и действиями. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью.

Акцентируясь на модели эмоционального интеллекта, можно, с одной стороны, развивать когнитивные способности посредством распознавания и идентификации эмоций, с другой стороны, — личностные способности, которые в свою очередь складываются из поведенческих (эмоциональная саморегуляция) и сенситивных (эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмпатия и т.д.). Например, самопознание — это прежде всего способность идентифицировать свои эмоции, знать их, знать свои слабые и сильные стороны. Если любая исследовательская задача формулируется в терминах удовольствия, более вероятно, позитивно-аффективные состояния помогут ее выполнению. Хорошее настроение и положительные эмоции способствуют гибкости мышления и выработке оригинальных идей. Таким образом, ключевая функция положительных эмоций состоит в укреплении и формировании когнитивных ресурсов личности.

Как оценить результаты обучения в отношении развития эмоционального интеллекта? В зависимости от модели, определяющей компоненты эмоционального интеллекта, в случае необходимости можно, конечно, использовать измерительные тесты. Однако мне представляется, что эти тесты измеряют не столько определенную способность, сколько соответствие эмоциональных представлений испытуемого культурным стереотипам, а это не самое важное. Хочется верить, что по мере того как сам преподаватель совершенствует свою способность определять динамику развития собственного эмоционального интеллекта, у учащихся также могут происходить изменения в лучшую сторону.

Будаев А.А., Санкт-Петербург (Россия)

Преподавание философии в школе: необходимость, задачи, особенности

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает комплекс вопросов, связанных с ролью философии в современном гуманитарном знании, а также возможным ее местом в системе школьного образования. Приводятся возможные аргументы *pro et contra* философии в школе. Решению вопроса о возможности философского образования школьников предшествует анализ основных способов изучения философии в школе, которые присутствуют в современном дискурсе — демократического (философия для всех) и элитаристского (философия для «избранных»).

A.Budaev, Saint-Petersburg (Russia)

Teaching Philosophy at schools: a need, objectives, features

ANNOTATION. The author examines a complex of issues related to the role of Philosophy in contemporary humanitarian knowledge and its possible place in school education. He provides possible arguments pro et contra philosophy at school. The question about the possibility of philosophical education students is preceded by the analysis of the main ways of studying philosophy at school which are presented in modern discourse — democratic (philosophy for everyone) and elitist (philosophy for the "elected").

Прежде всего, необходимо сказать о роли философии для образования: образовательная парадигма всегда является продуктом философского рассуждения о человеке и обществе, а также выдвижения некоего проекта образования в будущем.

Значение гуманитарной компоненты в современном образовании состоит в ее участии в формировании у человека определенного способа миропонимания — понимания того, что все знания, которыми располагает человечество, составляют части единого комплекса человеческой культуры. Актуальность гуманитарной компоненты в современном образовании должна видеться в связи с переживаемым сегодня обществом «кризисом культуры»: восприятие окружающего социокультурного пространства не в качестве «Текста», требующего самостоятельной поисковой деятельности субъекта, а в качестве некоего развлекательного продукта. «Клиповое», «фрагментарное» сознание сегодня выступает в качестве альтернативы рассуждению, место со-участник все чаще занимает наблюдатель. Как результат — возникновение дисбаланса между «высокой культурой», требующей самостоятельной поисковой деятельности, и доминирующей сегодня культурой массовой.

Существует необходимость в уточнении места философии в современной общеобразовательной школе, в связи с существованием следующих аргументов *contra*:

- Материально-техническая проблема: отсутствие в системе школьного образования учебников, учебных пособий, адаптированных к преподаванию философии именно на ступени школьного образования;
- Кадровая проблема: актуальность вопроса о том, кто и в каком виде (историко-философский, синтетический курсы философии, или какие-нибудь другие) будет преподавать философию в школе. Вузовские преподаватели или школьные преподаватели смежных дисциплин (истории, обществознания), прошедшие специальные курсы подготовки;
- Проблемы, связанные с особенностями философии как предмета преподавания:

А. философские категории — не истоки мышления, а его результат, а следовательно они принципиально не могут быть осознаны в юном возрасте;

В. Опасность «профанации» философского образования, в связи с неготовностью преподавательского корпуса к настоящей работе;

С. Отсутствие в современном культурном дискурсе четкого понимания ценности философского образования. «Вина» философского, научного, преподавательского сообщества в таком положении вещей. Правомерность постановки вопроса об утилитарности философии;

- Проблема «эксцесса исполнителя»: опасность слишком произвольной, субъективной трактовки сложных философских и мировоззренческих проблем как в исполнении академического, так и школьного учительского сообщества;

- Проблема отсутствия в России устойчивых, поддерживаемых на уровне массового сознания традиций преподавания философии в школе в прошлом. Негативная роль советского опыта псевдофилософского преподавания с позиций марксистского миропонимания, сводившего все многообразие проблемного поля философии к «трем источникам», «трем составным частям», или к вопросу о первичности материального или идеального начал.

Из утвердительного ответа на вопрос о возможности философского образования в школе следует постановка вопроса о том, в каком виде философия должна присутствовать в образовательных программах. Основными подходами к вопросу о месте философии в системе школьного образования, можно считать — демократический (философия для всех) и элитаристский (философия для «избранных»). При любом из этих подходов к решению проблемы полагаем нецелесообразным введение философии в качестве еще одного предмета школьной программы.

Возможным решением могло бы быть следующее «местоположение» философии в процессе обучения школьников:

1. среднее школьное звено (5–9 классы) — философия как пропедевтика. Форма «сократического диалога». Развитие учащихся искусства рассуждения при работе с философски-нагруженными текстами.

2. старшая школа (10–11 классы) — философия в качестве историко-философского курса, либо начал систематической философии.

Выработку у учащихся культуры мышления следует рассматривать в качестве главной задачи преподавания философии в школе. В этих целях могут быть использованы в принципе любые разделы философского знания — этика, философская антропология, философия истории, история философии, философия науки. Не стоит упускать из виду связь философского знания с общепредметным. И наконец, четкое понимание каждым преподавателем своих возможностей, уровня подготовки, необходимого и достаточного для реализации поставленных задач.

Предикторы успешного формирования навыков философского мышления у детей дошкольного возраста¹

АННОТАЦИЯ. В исследовании представлен результат эксперимента, проведенного в группе детей 5–6 лет, по изучению влияния психологического развития детей (уровень невротизации, развитие памяти, способность к эмпатии, произвольность внимания) на их когнитивные способности, необходимые для философского мышления.

A. Veraksa, D. Bukhalenkova, M. Martynenko, Moscow (Russia)

Predictors of successful formation of philosophical thinking skills of preschool children

ANNOTATION. The study presents the result of an experiment conducted in a group of 5–6 years old children in order to study the effects of psychological development of children (a level of neuroticism, development of memory, empathy, self-regulation of attention) on their cognitive skills that are necessary for philosophical thinking.

В настоящее время в массовом дошкольном образовании не преследуется задача формирования у детей навыков философского мышления. Система дошкольного образования в большей степени ориентирована на накопление у воспитанников фактологических знаний, нежели чем на обретение учащимися навыков критического, творческого мышления.

Исследователь и разработчик одной из известнейших программ развития философского мышления у детей Липман М. отмечает важность формирования трех групп навыков разумного мышления и поведения: исследовательские (распознавание проблемной ситуации, фиксация противоречий, формулирование вопросов); когнитивные (работа с понятиями, обобщение, обнаружение различий и связей); и социально-психологические (умение работать в коллективе, отстаивание своей позиции и уважение позиций других, признание сильных аргументов и признание собственных ошибок).

Целью исследования является изучение психологических аспектов развития сознания детей, которые могут являться предикторами формирования перечисленных выше навыков философского мышления у дошкольников.

В исследовании приняли участие 81 воспитанник старших групп детских садов города Москва (47 мальчиков (58%) и 34 девочки (42%)). Средний возраст девочек 69,2 месяца, мальчиков — 70,7 месяцев.

Для реализации целей исследования были сформированы три блока взаимодополняющих методик, направленных на измерение социального и эмоционального, интеллектуального развития дошкольников и развития регуляторных функций. Многие из указанных ниже методик являются

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 16–18–00073.

русскоязычными версиями субтестов сборника нейропсихологических тестов NEPSY II под авторством М. Korkman et. al (2007a). NEPSY расшифровывается как нейропсихологическая (NEuroPSYchological) оценка психического развития детей в возрасте 3–16 лет. Также были собраны родительские анкеты, позволяющие установить существующие социально демографические характеристики жизненной ситуации испытуемых.

Диагностическое обследование каждого участника проводилось индивидуально в изолированном помещении.

Опираясь на полученные данные, можно сформулировать следующие результаты:

1. Интеллектуальное развитие связано со способностью к пониманию содержания сознания другого человека, анализу его чувств и намерений.

2. Количество страхов (общий уровень невротизации ребенка) не оказывает негативного влияния на познавательное и социальное развитие дошкольника.

3. Выявлено отсутствие статистически значимой связи между вербальной памятью и визуальной памятью при связи обеих функций с уровнем интеллектуального развития, что позволяет говорить об индивидуальной вариативности в развитии различных аспектов памяти, которая обеспечивает успех в выполнении определенного типа задач.

4. Девочки в среднем успешнее справляются с задачей дифференциации разных уровней реальности (сон, мечта, реальность), чем мальчики.

На основании полученных данных был проведен кластерный анализ с целью выявления некоторых траекторий познавательного развития в старшем дошкольном возрасте. На втором этапе исследования можно будет проследить, какой из типов развития может обеспечить успешное овладение навыками философского мышления. Нам удалось выделить четыре достаточно контрастных кластера.

1 тип (38% выборки): дошкольники с этим типом развития отличаются относительно высоким уровнем интеллектуального развития, у них хорошо развита память (как визуальная, так и вербальная), при этом они допускают минимальное число ошибок в задачах на торможение и переключение (то есть демонстрируют высокий уровень развития произвольности).

2 тип (10% выборки): дошкольники демонстрируют вариант довольно противоречивого развития, у них высокий уровень интеллектуального развития, хорошо развита память (и вербальная, и визуальная), но при этом они допускают много ошибок в задачах на торможение и переключение.

3 тип (28% выборки): дошкольники с этим типом развития имеют невысокий уровень интеллектуального развития, у них не очень хорошо развита память (особенно, визуальная), при этом они допускают немного ошибок в заданиях на торможение и переключение, т.е. обладают высоким уровнем развития произвольности.

4 тип (24% выборки): дошкольники из этой группы демонстрируют невысокий уровень интеллектуально развития, слабо развитую память (в осо-

бенности, визуальную), справляются с заданиями на торможение и переключение на среднем уровне.

На основании полученных данных можно подвести следующие итоги:

1. Социальная ситуация развития детского дошкольного учреждения обеспечивает равномерный уровень развития социальных навыков, что проявляется в однородности результатов по трем методикам, оценивающим уровень социального и эмоционального развития дошкольников.

2. В старшем дошкольном возрасте уровень развития произвольности не является определяющим успешность выполнения заданий на когнитивные способности.

3. Выделен тип развития, который является оптимальным для успешного овладения навыками философского мышления (1 тип).

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1997. С. 352.

2. Большой Психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 672.

3. *Веракса А.Н.* Развитие регуляторных функций дошкольников в образовательном процессе // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2015. Т. 3. С. 65–73.

4. *Веракса А.Н.* Регуляторные функции как показатель познавательного развития ребенка // Народное образование. 2014. № 3. С. 65–70.

5. *Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н.* Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. № 2. С. 48–56.

6. *Веракса Н.Е., Веракса А.Н.* Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие. Мозаика-Синтез Москва, 2012. С. 336.

7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. С. 240.

8. *Карабанова О.А.* Возрастная психология: Конспект лекций. М.: Айрис-пресс, 2005. С. 240.

9. *Лободанов А. П., Веракса А. Н.* Роль мышления в создании творческого продукта (из лекций по психологии искусства // Теория и история искусства. 2014. № 1/2. С. 6–51. [DOI]

10. *Berggren N., Derakshan N.* (2013). Attentional control deficits in trait anxiety: Why you see them and why you don't. *Biological Psychology*, 92(3), 440–446.

11. *Boghi A., Rasetti R., Avidano F., Manzone C., Orsi L., D'Agata F., Caroppo P., Bergui M., Rocca P., Pulvirenti L., Bradac G.B., Bogetto F., Mutani R., Mortara P.* (2006). The effect of gender on planning: An fMRI study using the Tower of London task. *NeuroImage*, 33, 999–1010.

12. *Cheie L., Visu-Petra L., Miclea M.* (2010). The role of trait anxiety and cue salience on young children's prospective memory performance. *Psychology & Health*, 25(6), 137–376, DOI: 10.1080/08870446.2010.502762.

13. *Dubi K., Schneider S.* The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children/ *Journal of Anxiety Disorders* 23 (2009) 1148–1157.

14. *Korkman M., Kirk U., Kemp S.L.* NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007a.

15. *Lipman M.* Philosophy Goes to School. Philadelphia, 1988.

16. *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge, N.Y., Melbourne, Sydney, 1991.
17. *Pons F., M-F Daniel, L. Lafortune, P-A Doudin, O. Albanese* (eds. 2006). Toward Emotional Competences. Aalborg (Denmark): Aalborg University Press.
18. *Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., & Alloway T.P.* (2011). Individual differences in trait anxiety and executive functioning in young children. Symposium “Working memory and executive functioning: exploring individual differences and learning outcomes”, The XV European Conference on Developmental Psychology, Bergen, Norway.
19. *Zelazo P.D.* (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Protocols* 1. P. 297–301.
20. *Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.* (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
21. *Spence S.H., Barrett P.M., Turner C.M.* (2003). Psychometric properties of the Spence Children’s Anxiety Scale with young adolescents // *Journal of Anxiety Disorders*. 17(6), 605–625.

Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сенюкова З.В., Москва (Россия)

Понимание процессов развития детьми дошкольного возраста¹

АННОТАЦИЯ. В тезисах описана возможность экспериментального исследования уровня развития детей 6–7 лет на примере понимания ими структуры циклических процессов. Качество выполнения ими специально разработанных заданий связывается с уровнем развития их диалектического мышления, в котором присутствует принципиально новые аспекты по сравнению с простой знаковой репрезентацией реальности.

N.Veraksa, S. Zadadaev, V.Senukova, Moscow (Russia)

Understanding of the processes of development of preschool children

ANNOTATION. The thesis describes the possibility of experimental study of children’s development (6–7 years old) on the example of understanding the structure of cyclic processes. Children’s ability to complete specially designed tasks is associated with the level of development of their dialectical thinking in which fundamentally new aspects appear in comparison with the simple iconic representation of reality.

Проблема. Для того чтобы определить, понимают дети или нет процесс развития, перед ребенком нужно поставить такую задачу, решение которой возможно только в том случае, если он ориентируется в главных моментах процесса развития. Ясно, что разработка подобных заданий должна опираться на модель, передающую основные отношения, характеризующие процессы разви-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16–06–00241а

тия. Другими словами, модель должна воспроизводить структуру процессов развития. На этом пути возникают трудности. В обобщенном виде подобная структура должна отражать появление нового. Однако, как подчеркивал А.В. Брушлинский, критерии нового формируются вместе с возникновением и развитием существенно нового. Другими словами, предъявить их трудно, а тем более детям дошкольного возраста (Брушлинский А.В., 1978).

В отечественной психологии разные авторы при описании развития выделяют такие его аспекты как форма, ход, специфика, условия, источники, движущие силы и т.д. (Выготский Л.С., 1984; Запорожец А.В., 1978; Лубовский Д.В., 2005; Эльконин Д.Б., 1960; 1989). На наш взгляд, в работах по детскому развитию структура этого процесса обсуждается совместно с его содержанием.

Фактически открытие структуры развития принадлежит Г.В.Ф. Гегелю. Широко известна формула развития, которая следует из его учения. Шаг в развитии описывается через триаду: тезис — антитезис — синтез. Структура развития предстает как возникновение нового на основе столкновения противоположных тенденций, представляющих собой развивающееся противоречие.

Существенной особенностью структуры развития является наличие противоположностей и отношений между ними: противоположности взаимодействуют друг с другом, опосредствуются, а сам процесс переходит на новый уровень развития.

Это в том или ином виде отмечается многими авторами. Так, Л.С. Выготский рассматривал психическое развитие как присвоение высших форм психики, которые удерживаются культурой и передаются ребенку в процессе его взаимодействия с взрослым. При этом по Л.С. Выготскому дело не сводится к пассивной передаче знаний. Развитие понимается как непрерывный процесс самодвижения, в ходе которого взаимодействуют противоположности и образуются новые свойства и качества, которых не было на прежних ступенях. Этот процесс определяется «единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (Выготский Л.С., 1984; С. 248). Каждый возрастной этап детского развития характеризуется своими новообразованиями. Под возрастным новообразованием Л.С. Выготский понимал «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» (Выготский Л.С., 1984; С. 248). Из приведенных фрагментов работ Л.С. Выготского видно, что в структуре процесса развития он выделял противоположности, их взаимодействие и порождение новых структурных отношений.

А.В. Запорожец также выделял два плана взаимодействия в процессе возрастного развития ребенка. Первый план изменений совершается внутри воз-

раста. В рамках одного возраста ребенок обладает известным тождеством, выражающимся в постоянстве общего строя картины психических процессов.

«В отличие от этого развитие возрастное характеризуется не столько усвоением отдельных знаний и умений, сколько более общими изменениями детской личности, образованием нового психофизиологического уровня, формированием нового плана отражения действительности, обусловленного коренной перестройкой системы отношений ребенка с окружающими людьми и переходом к новым видам деятельности» (Запорожец А.В., 1978; С. 252–253).

Порождение нового, рассматриваемое в качестве существенной черты развития, было характерно и для Ж. Пиаже. Дж. Х. Флейвелл так описывает понимание развития в работах этого автора: «... первичным фактом для него становится изменение поведения в направлении перехода от менее совершенной к более совершенной функции» (Флейвелл Дж. Х., 1967; С. 33). Сам Ж. Пиаже подчеркивал: «объяснение интеллекта, короче говоря, сводится к тому, чтобы поставить высшие операции мышления в преобладающую связь со всем развитием, рассматривая при этом само развитие как эволюцию...» (Пиаже Ж., 1969; С. 107). Характерен следующий пример, в котором появление нового означает переход развития на новый уровень: «...ребенок уже не ограничивается простым применением известных схем к новым ситуациям: он дифференцирует те из схем, которые играют роль средства, при помощи своего рода третичной круговой реакции и таким образом приходит в конечном счете к открытию новых средств» (Пиаже Ж., 1969; С. 160). Ж. Пиаже в свое понимание развития включил два процесса, противоположных по своей направленности: ассимиляцию и аккомодацию: «Если предметы в любом акте приспособления должны перестроиться так, чтобы соответствовать особенностям структуры организма, то и организм тоже в свою очередь должен ответить на идиосинкразические требования предмета. Первый аспект адаптации получил название ассимиляции. Второй ее аспект — приспособление к объекту — Пиаже называет аккомодацией» (Флейвелл Дж. Х., 1967; С. 68–69). Таким образом, Ж. Пиаже также, говоря о развитии интеллекта, выделял в структуре этого процесса его противоположные составляющие, порождающие новые качества и направляющие развитие на достижение более высокого уровня организации развивающейся системы.

Подводя предварительный итог, отметим, что анализируя процесс детского развития, говоря о его особенностях, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и Ж. Пиаже характеризовали развитие через наличие противоположных тенденций, обладающих свойством порождать отношения нового уровня, по сравнению с предыдущим этапом.

Именно эти свойства процесса развития, понятые как его структурные характеристики, видимо, должны быть отражены в модели развития. В качестве простейшего варианта развития мы рассмотрели циклические процессы, которые мы смогли описать с помощью аппарата дискретной математики.

Гипотеза исследования. Основной проверяемой гипотезой стало предположение, что для отражения простейших процессов развития (циклических процессов) необходим определенный уровень развития диалектического мышления. Другими словами, мы исходим из гипотезы, что существует высокая корреляционная связь между пониманием циклических процессов и уровнем развития диалектического мышления ребенка.

Испытуемые. В проведенном исследовании участвовало 83 ребенка детей старшей дошкольной группы (шестого года жизни) и 49 детей подготовительной к школе группы (седьмого года жизни).

Методика. В исследовании применялась специально разработанная методика понимания структуры простейших процессов развития («Циклы»). Мы выбирали такие циклические процессы, которые были знакомы детям. Например, мальчик одевается на прогулку, мальчик раздевается с прогулки. Если ребенок отражает процесс развития, то у него не только сформировано представление об очередности фрагментов циклического процесса, он еще должен уметь установить отношения противоположности между ними и расположить картинки, отражающие фрагменты цикла в соответствие с самим циклическим процессом.

Всего методика включала 6 заданий. В задании ребенку предъявлялся набор из 5 карточек. Каждый набор карточек представлял собой серию фрагментов циклического процесса. Ребенку предлагалось разложить 5 карточек таким образом, чтобы получилась история, которую он далее должен был рассказать. Карточки каждого набора потенциально содержали единственно правильную комбинацию, отражавшую циклический процесс, протекавший в прямом и обратном порядке.

Регистрируя расположение карточек, которое выполнил ребенок, мы могли благодаря построенной математической модели циклического процесса выразить количественно (числовым значением специального показателя, который мы определили как W -меру) уровень его понимания процессов развития.

Дополнительно с детьми проводились Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена (Анастаси А., 1982; С. 259), направленные на изучение развития общего интеллекта. Кроме того, анализировалось развитие диалектического мышления. С этой целью применялась методика «Что может быть одновременно» (Веракса Н.Е., 2006).

Выводы. Дошкольники располагают средствами (аппаратом диалектического мышления), позволяющим им адекватно отражать простейшие процессы развития, к которым мы относим циклические процессы. Они могут понять различные существенные структурные отношения этих процессов, включая диалектические отношения опосредствования противоположностей.

Установлена высокая корреляционная зависимость между показателем понимания развития и диалектическим мышлением.

Кроме того, полученные данные указывают на то, что репрезентация развития представляет собой особый тип репрезентации реальности детскому соз-

нению, связанный с пониманием отношений противоположности между фрагментами циклических процессов и отличается от знаковой репрезентации. Дошкольники находятся на разном уровне понимания развития.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Книга 1. М., 1982.
2. Аристотель. Сочинение: В 4 т. М., 1976. Т. 1.
3. Брушлинский А.В. Проблема развития и психология мышления // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978.
4. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. 2012. № 15: Психологические науки. С. 57–86.
5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа, 2006.
6. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Диалектическое обучение. М., 2005.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
8. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978.
9. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. М.; Воронеж, 2005.
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
11. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Волкова С.В., Петрозаводск (Россия)

«Психомайевтика» педагогическая стратегия обучения философии

АННОТАЦИЯ. Исходя из положения о том, что процесс обучения значим для личностного реализации ребенка, если он организован как процесс поиска смыслов, автор обращается к продумыванию условий, вовлекающих учащихся в смылосозидающую активность в ходе обучения. Автор полагает, что одним из таких условий должна стать актуализация личностно-профессиональной позиции учителя как «психомайевта».

S. Volkova, Petrozavodsk, (Russia)

“Psycho-maieutics” as a pedagogical strategy of teaching philosophy
ANNOTATION. Based on the position that learning process is meaningful to the personal realization of a child if it is organized as a process of search for meanings, the author refers to thinking through the terms involving students in a meaning-creative activity during the training. The

author believes that one of these conditions should be the actualization of personal and professional position of the teacher as a follower of the "psycho-maieutics" method.

Сегодня с утверждением личностно-ориентированной парадигмы в педагогике все большее распространение и признание получает взгляд на образование как способ производства смысла и понимания. Данная целевая установка образования нуждается в пояснении. Дело в том, что само по себе образование смыслов не создает. Оно может создать условия для стремления к смыслу, его выявления и постижения человеком. В этой связи по отношению к процессу постижения учащимися смыслов в процессе обучения философии наиболее адекватным педагогическим влиянием становится «психомайевтика» как стратегия педагогической поддержки, обусловленная внутренними интенциями личности ребенка. Деятельность педагога как «психомайевта» в организуемом им взаимодействии включает:

1. Построение ситуации, носящей проблемно-ценностный характер и требующей от учащихся понимания смысла предлагаемого к усвоению содержания образования;

В соответствии с современным философским дискурсом универсальным средством построения ситуации, отвечающей требованиям смысловой наполненности, является текст (Р. Барт, Ж. Деррида и др.). Текст понимается нами как искусственная семиотическая конструкция, предназначенная для того, чтобы дать читателю, внутри и через понимающее чтение возможности для его, читателя — нового! — опыта сознания, опыта невозможного до и без этого чтения, и уже потому радикально отличного от его обыденного опыта.

2. Проблематизация понимания учащимися смысла данного содержания в целях выхода их в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию. Что же в себя включают проблематизирующие действия педагога? На наш взгляд, речь может идти о нескольких способах, которые несложно комбинировать. Во-первых, после понимающего «прочтения» текста учащимися можно предложить проговорить свое понимание или непонимание, поставив тем самым остальных в ситуацию выбора — соглашаться или не соглашаться. Далее можно попросить их выразить свое отношение к высказанной позиции. Во-вторых, педагог может к уже проявившемуся пониманию-непониманию развернуть процедуру вопросов на «усомнение его последствий». В-третьих, в случае отсутствия каких бы то ни было высказываний, педагог способен их спровоцировать, к примеру, предъявив от своего лица довольно радикальное понимание ситуации.

Педагогическая проблематизация должна привести учащихся к осознанию ими своего непонимания, привлечению новых средств понимания и, в конечном счете, зарождению личностной позиции понимания.

3. Организация диалогического общения учащихся как обмена и сравнения собственными смыслами, пониманиями. На этой стадии педагог дол-

жен перевести свою деятельность из плана проблематизации в план организации диалогического общения как обмена и сравнения учащимися своих позиций понимания смысла. Стиль диалога учителя и учеников мы рассматриваем как свободное и уступчивое взаимодействие. Учитель не берет на себя инициативу в формулировании проблемы, позволяя это сделать ученику. Он не ищет готовые ответы, т.е. не ставит себя во внешнюю, объективную позицию по отношению к ученику, а через постановку вопросов начинает встраиваться, включать себя в пространство его опыта. Своими вопросами учитель пытается вновь и вновь пробудить мысль ученика, создавая ему условия для опять живого видения уже пережитого опыта, помогая ученику остановиться, прервать себя прежнего и вновь попасть в тот самый «зазор», в точку пустоты и неопределенности, из которой только заново и может родиться новое понимание смысла. Иначе говоря, учитель как психомайевт помогает ученику двигаться к своему творческому началу, а значит, и открывает дорогу для нового опыта.

4. Организация рефлексии учащимися собственного понимания смысла содержания образования среди других пониманий. В процессе такого диалогического общения друг с другом и педагогом как психомайевтом учащиеся, по сути дела, впервые со всей очевидностью обнаруживают, что собственное понимание не только не единственное, но и недостаточное, что оно может быть обогащено другими пониманиями и, в свою очередь, обогащать других. Осознание этого может послужить основой стремления учащихся полагать разные позиции для полноценного понимания смысла того или иного текста. В силах педагога — способствовать углублению данного осознания, что требует организации рефлексии учащимися собственного понимания смысла среди других пониманий. Итогом рефлексии как осмысления и обоснования учеником собственных предпосылок понимания должно стать зарождение у учащихся личностной позиции понимания текста.

Горюнова Т.А., Киров (Россия)

Об актуализации личностного знания в преподавании философии

АННОТАЦИЯ. В тезисах представлен опыт преподавания философии, позволяющий вербализовать личные смыслы и актуализировать философские знания учащихся. Такие знания рассматриваются как открытые, дающие возможность развивать культуру мысли и речи.

T. Goryunova, Kirov (Russia)

On actualization of personal knowledge in teaching Philosophy

ANNOTATION. The abstract presents the experience of teaching philosophy that allows you to verbalize personal meaning and to actualize the philosophical knowledge of the students. Such knowledge is treated as open, giving the opportunity to develop the culture of thought and speech.

Для большинства молодых людей, изучающих философию в академической образовательной среде, она предстает как малопонятная «заумь», не имеющая отношения к реальной жизни. В итоге к концу курса у студентов не происходит никаких изменений в их культуре мышления, не формируется целостное мировоззрение, а философские знания не становятся живыми, прочувствованными и личностными.

Однако если в преподавании философии исходить из принципа: «Нельзя научить философии, но можно научить философствовать», то занятия в рамках данного подхода могут помочь развить личностные компетенции молодого человека, связанные с его творческим потенциалом и его индивидуальным ростом. Подобные занятия учат студента критически анализировать, выбирать и решать как мировоззренческие, так и профессиональные вопросы.

Философские знания здесь не включают в себя строгий набор чужих теорий, но несут процессуальный характер, применяются в бытийной и бытовой жизни, играя значимую роль в способе самопознания, в житнетворчестве и умении выбирать свой нравственный идеал.

Преподаватель не дает готовую информацию, а предлагает совместный или индивидуальный поиск решений теоретических проблем: доказать один из аргументов бессмертия души, работая с текстом платоновского «Федона»; привести собственное обоснование/опровержение бытия Бога, после знакомства с позицией Ф. Аквинского; оспорить позицию субъективного идеализма Д. Беркли, создав свой диалог. Или при знакомстве с биографией того или иного философа на занятие приглашается «биограф», освещающий путь мыслителя. Слушатели же по ходу выступления докладчика заполняют таблицу, где в одном столбце фиксируют события из жизни мыслителя, а в другом — отмечают, что могут взять из рассматриваемой биографии для своего житнетворчества.

Общение между преподавателем и учащимися представляет собой соприкосновение неповторимых биографической ситуаций, разных информационных, культурных, психологических миров. Соответственно, от всех на занятиях требуется особый опыт — опыт сотрудничества лицом-к-лицу, направленный на включение в учебный процесс общеизвестной информации и на раскрытие, вербализацию индивидуальных неявных смыслов и значений. Открывая что-то новое для себя, меняется каждый активный участник занятия. Ценностью здесь выступают не абстрактные знания, а сам человек, которому эти знания даются в процессе диалога, где важна обратная связь.

Говоря о формировании диалоговой культуры, хотелось бы остановиться на приеме «групповая дискуссия». Так, учащимся предлагается обсудить тему: «Мешают ли идолы ума Ф. Бэкона современному человеку?». Участ-

ники делятся на 3 группы. 1-я группа — это судьи, следящие за течением дискуссии и за соблюдением ее правил. Они разрабатывают свою шкалу оценки работы групп по разным критериям (знание первоисточника; активность; ораторское мастерство; этичность). 2-я группа выдвигает аргументы «за», обосновывая позицию, что идола ума Ф. Бэкона мешают современному человеку. 3-я группа продумывает и выдвигает аргументы «против», доказывая, что они не мешают в нашей жизни.

Поскольку философия имеет дело с текстом, то чтение философской литературы воспитывает в каждом человеке внутреннюю интеллектуальную культуру, требующую личностного усилия, труда ума и души. Кроме того, обращение молодого поколения к чтению текстов и письму особо актуально в эпоху уходящей книжной культуры.

Студенты знакомятся с первоисточниками, анализируя которые они учатся структурировать текст, делают паузы при чтении, чтобы подумать над важным для себя. Например, прочитав изречения Будды или Конфуция, они прослеживают основные идеи восточной философии, высказывая свое отношение к прочитанному по 3 критериям: сомневаюсь и критикую (не разделяю); соглашаюсь и разделяю (уже знаю); удивляюсь и открываю (новое знание).

Участники занятия также записывают свои мысли в таблицы, состоящие из 2-3 столбцов. В них представлены основные положения изучаемой темы, которые нужно подтвердить цитатами из текста и дать к ним собственные комментарии. Примеры таких заданий: прочитать фрагменты из текста Лао-цзы «Дао де цзин», сформулировать идеи даосизма, подтвердить их фрагментами из текста, записать свое мнение об идейном содержании даосизма; перечислить основные идеи экзистенциализма, привести к ним примеры из произведения А. Камю «Посторонний», обосновать, почему для подтверждения/ опровержения определенного философского суждения выбран именно этот фрагмент.

Построенные таким образом занятия философией открывают молодым людям возможность проявить свою индивидуальность, пробуждают их познавательную, творческую активность, предоставляя пространство для свободного философствования, развивая их внутренний мир.

Грехнёв В.С., Москва (Россия)

О соотношении рационального и эмоционального в общении взрослых с детьми

АННОТАЦИЯ. В выступлении рассматриваются вопросы, связанные с соотношением рационального и эмоционального как характеристик общения. Автор анализирует содержание и роль каждого из этих компонентов в практике конструирования общения взрослых с детьми.

V. Grekhnev, Moscow (Russia)

About relation of rational and emotional in communication between adults and children

ANNOTATION. In this paper the question on relation of rational and emotional aspects of communication is considered. The author analyses the contest and role of these components in educational practice of communication between adults and children.

Соотношение рационального и эмоционального в общении — личностной форме выражения общественных отношений людей, их взаимодействия друг с другом, обусловленного определенными потребностями и целями, — является важнейшей проблемой исследования философии образования. Эта проблема актуальна, прежде всего, в содержательном познавательном-теоретическом и праксиологическом (деятельностном) ракурсе исследования в связи с самыми разными ситуациями общения взрослых с детьми, в том числе со встречающимися трудностями его рационального и эмоционального аспектов построения и осуществления. В этих ракурсах исследования важно понять, почему и как необходимо строить и вести педагогически грамотное общение с детьми, чтобы любое общение с ними было действенным. Надо ли в этом случае уметь строить общение и видеть его условия, при которых возможен примат рационального или эмоционального при его осуществлении, а может быть просто необходимо в любых контактах с детьми следовать паритету, гармонии (равнозначности) этих структурных элементов психики людей?

Для того чтобы ответить на эти вопросы следует определить сначала понятия «рациональное» и «эмоциональное» хотя бы в основном их содержании. Ведь люди в общении, (в том числе и взрослые в общении с детьми), обмениваются информацией (новым знанием), деятельностью, мыслями и чувствами. Соответственно, везде им приходится сталкиваться с рациональными и эмоциональными реакциями людей в их взаимодействии друг с другом.

Рациональное и эмоциональное — не только содержательные стороны (элементы) психических конструкций общения людей относительно взаимодействия друг с другом. Они информативны, так как несут знание и об окружающем мире, и о самих себе. Вместе с этим эти элементы еще являются и формами в отношении друг друга, поскольку каждый из них имеет и выполняет в их единстве свою определенную функцию. В этом смысле рациональное и эмоциональное являются системными свойствами самого дискурса общения. Без одного из них общение может просто не состояться.

Рациональный компонент общения несет в себе знание, в котором, прежде всего, выражаются его цель и способы (средства) ее достижения. Рациональными являются и оценочные суждения, если они логически обосновываются, доказываются. Эмоциональное в основном выступает ценностным элементом общения, ибо в нем практически выражается непосредственное отношение человека к другим, их мыслям, действиям, к окружающей действительности. Эмоциональная реакция — гарант истинности соответствия, даже в некотором смысле совпадения мышления, слов и поведения, чувств человека.

В рассмотрении общения взрослых и детей необходимо видеть его иницилирующую сторону — субъекта общения. Всякое общение, которое инициировано взрослым, всегда должно исходить из приоритета рационального над эмоциональным, даже тогда, когда взрослого переполняет горечь переживания, вызванная неординарным поведением ребенка.

Это, можно сказать, общее правило общения взрослого с ребенком. Эмоции в этом случае неизбежны, но надо научиться ими и управлять. Для этого надо уметь переводить свои переживания в достаточно веские рациональные (словесные) формы реакций. Это означает, что именно в рациональности реакции, поведения всегда заключается все то, для чего собственно и осуществляется данное общение взрослого человека с ребенком.

Всякое общение, инициируемое ребенком, очень часто исходит из сугубо оценочного приоритета — эмоциональных переживаний. Обычно это такие ситуации, когда детям необходима эмоциональная поддержка «здесь и сейчас», (это свойственно практически почти всем детям). Однако даже в этом случае взрослая эмоциональная поддержка (эмпатия или другие психологические знаки поведения) необходимо должны быть дополнены и обязательно выражены рационально — суждениями, в которых будет подтверждено отношение взрослого.

Таким образом, необходимо знание и обязательное исполнение правил общения с детьми. Именно следование таким правилам обращения с детьми уравнивает и гармонизирует соотношение эмоционального и рационального психологии общения. Соответственно, все это имеет важное педагогическое значение, ибо в общении людей рациональное и эмоциональное сопутствуют и дополняют друг друга, и только в этом их единстве и гармонии они продуцируют жизненность и человечность культуры общения. Единство и гармония эмоционального и рационального у взрослых в их контактах, общении с детьми способствует формированию естественного развития ролевых (функциональных) отношений: «взрослый — ребенок», помогает поддерживать и развивать уважительные взаимосвязи (отношения) людей будущего.

Даниелян Н.В., Москва (Россия)

Когнитивное развитие ребенка средствами философии (историко-философский анализ)

АННОТАЦИЯ. В данном докладе основной акцент делается на актуальность и своевременность введения курса философии в школьную программу, основной целью которого является как развитие у обучающихся навыков критического мышления, так и ориентация на при-

ращение новых знаний, умение мыслить самостоятельно, знакомство с научным и философским наследием, а также воспитание моральной личности. В качестве исходного материала для размышления автором взяты работы Платона и Аристотеля, которые отводили особую роль философии в системе развития познавательных способностей детей.

N. Danielyan, Moscow (Russia)

**A cognitive growth of the child by means of Philosophy
(historical and philosophical analysis)**

ANNOTATION. In this paper the focus is on the relevance and timeliness of the introduction of Philosophy course in a school curriculum which main objective is the development students' critical thinking skills and orientation to the increment of new knowledge, the ability to think independently, the introduction to the scientific and philosophical heritage, and a moral personality upbringing. As starting material for reflection the author regards the works of Plato and Aristotle who took the special role of philosophy in the system of development of cognitive abilities of children.

В этот раз, участвуя в работе очень важной и своевременной для всего российского общества конференции «Философия — Детям», я хотела бы обратиться к историко-философскому аспекту вопроса о необходимости развития познавательных способностей ребенка философскими средствами и методами. Данная проблематика, как известно, затрагивалась и широко обсуждалась еще в античном мире.

Платон первым поднимает проблему факторов, влияющих на развитие личности, начиная с детства, поскольку образование как самосовершенствование, прежде всего, направлено на «припоминании» душой неизменных и высших идей: «Ведь человек должен познавать истину под формой так называемого эйдоса, который составляется из многих чувственных представлений, приводимых рассудком воедино» [4, с. 397]. Очевидно, что философское образование, начиная с юного возраста, играет основную роль в этом процессе.

В труде «Государство» Платон связывает просвещенность с общественным благом: «...пользуясь этим образцом, они станут, каждый по своим силам, в продолжение остальной жизни украшать и город, и частных людей, и самих себя» [3, с. 255]. Основным компонентом развития когнитивных способностей детей становится не только их стремление к познанию истины, но и развитие навыков критического мышления. В настоящее время, как и ранее в нашей стране, в школьном курсе философии, как отдельного предмета, нет, однако некоторые ее понятия можно обнаружить в составе литературы, обществознания, истории. Когда я спросила своего сына (на тот момент он учился в 8 классе), что он думает о необходимости и важности философии в жизни ребенка, он ответил: «Философия помогает детям, учит их думать, рассуждать, мыслить, высказывать свое мнение, формирует их представление о мире, бытии, жизни. Она обогащает их внутренний мир, приобщает к мировой культуре. Данный предмет оказывает влияние

на такие качества, как доброта, честность, гуманность, вдумчивость, целеустремленность. Философские знания позволяют детям определить и уточнить свое мировоззрение. Конечно, все дети разные, и на каждого из них философия влияет по-своему. Как бы там ни было, она помогает им развиваться и развивать их логические способности и критическое мышление, обогащая знаниями о всемирном философском наследии. Хотя в современном мире многие люди недооценивают роль философии, я уверен, что она благотворно влияет на каждого из нас, в особенности на детей».

В поддержку его мнения можно привести отрывок из «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, в котором он ужасается относительно обычной славян умертвлять новорожденных девочек или немощных стариков-родителей в случае их бесполезности и «тягостности» для семьи: «Так народы самые добродушные, без правил ума образованного и Веры истинной, с спокойною совестию могут ужасать Природу своими делами и превосходить зверей в лютости!» [2, с. 65–66]. Важный вывод, напрашивающийся здесь, — умение мыслить порождает добро, а темнота и непросвещенность — зло.

Важно подчеркнуть, что изучение философии открывает школьникам внутреннюю этику жизни и общественных отношений, задает ориентацию на приращение новых знаний, воспитание моральной, умеющей мыслить самостоятельно личности. Получаемые знания начинают рассматриваться детьми в контексте социальных условий жизни и возможных последствий их применения на практике, как особая часть жизни общества, детерминируемая ценностными ориентациями и мировоззренческими установками. Можно заключить, что философия не только помогает готовить выпускников школы, обладающих целым комплексом знаний, но и ведет к совершенствованию общественной морали, на что также указывал Платон, являясь средством культурного и «воспитательного» формирования личности. Сегодня необходимость введения философии в школьную программу еще более очевидна, поскольку назрела актуальность перехода к новой образовательной парадигме, включающей в себя в качестве основного компонента «живое», а не «компьютерное» знание, а также этику, эстетику, гуманитарные ценности в целом, творческий потенциал, воображение и эмоции конкретного обучающегося с его неформальным знанием.

И в заключении хотелось бы обратиться к взглядам Аристотеля [1] на цель воспитания и образования посредством философии. Продолжая и развивая идеи своего учителя Платона, он отмечает, что природа души с необходимостью требует всестороннего развития человека, состоящего из единства нравственного, эстетического и умственного. Данные принципы были положены Аристотелем в основание школы нового типа, в которой воспитывался Александр Македонский, и нашедшей продолжение, например, в Царскосельском лицее, в котором обучался А.С. Пушкин. Его система была нацелена на подготовку всесторонне развитой личности, что говорит о пользе многостороннего и многоаспектного подхода, который зачастую отсутствует в современной школьной практике.

Литература

1. *Аристотель*. Никомахова этика // slonam.ru/stati/aristotele-nikomahova-etika/main.html (18.09.2016).
2. *Карамзин Н.М.* История государства Российского. Том 1. М.: Наука, 1989. 640 с.
3. *Платон*. Государство. СПб.: Азбука, 2016. 352 с.
4. *Платон*. Диалоги. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. 448 с.

Decostre N., Mons (Belgium)

Matthew Lipman, What happens in Art

Matthew Lipman is known as a logician and a pedagogue.

His first inquiry proves his interest in aesthetics. That interest also appears in his autobiography, *A Life Teaching Thinking*.

Though, *What Happens in Art* is not directly pedagogical, Lipman is. Like in his novels and manuals, he is very close to the real life that he tries to understand. He wants to have a better understanding of the world and to improve citizenship, particularly citizenship of youth.

In this book, Lipman is highly interested by the creation process. As a constructivist philosopher, he insists on creativity.

Rejecting absolute, he analyses the works of art in their context.

For him, the artist is confronted to two major issues, existence and methodology.

That book is an inquiry about many subjects involved in art: the relationship of an artist with the thing, his or her response to the body, the self. Lipman also studied specific problems as creation, appreciation, critical observation, and evaluation.

He owes to many specialists who are mentioned in his rich bibliography: Meier Shapiro, Gaston Bachelard, John Dewey, Yvon Belaval, and the gestaltists.

Декостр Н., Монс (Бельгия)

Мэтью Липман, Что происходит в искусстве

Переводчик — Лазарева Ю.А.

АННОТАЦИЯ. Автор говорит о книге М. Липмана, сравнивая ее с другими работами данного исследователя. Обращает внимание на ключевые особенности, изложенные в обсуждаемой работе.

N. Decostre, Mons (Belgium)

Matthew Lipman, What happens in Art

ANNOTATION. The author speaks about the book written by M. Lipman, comparing it with other works of the researcher. She draws attention to the key features outlined in the work being discussed.

Мэтью Липман известен как логик и педагог. Его первое исследование доказывает его интерес к эстетике. Этот интерес также проявляется в его автобиографии *A Life Teaching Thinking*.

Тем не менее работа Липмана «Что происходит в искусстве» не является непосредственно педагогической. Как в своих романах и пособиях, он очень близок к реальной жизни, которую он пытается осмыслить. Он стремится получить более полное представление о мире и улучшить гражданскую позицию, в частности гражданскую позицию молодежи.

В данной книге Липман крайне интересуется процессом создания. Будучи конструктивистским философом, он настаивает на творчестве. Отвергая Абсолют, он анализирует произведения искусства в их контексте.

По его словам, художник сталкивается с двумя основными проблемами: существованием и методологией.

Данная книга исследует разные темы, имеющие отношение к искусству: связь художника с вещью, его или ее ответ телу, личности. Липман также изучает определенные проблемы, такие как создание, оценка, критическое наблюдение и оценка. Он обязан многим специалистам, которые упоминаются в его внушительной библиографии: Мейеру Шапиро, Гастону Башляру, Джону Дьюи, Ивону Беравлу, а также гештальтистам.

Дмитриева М.Г., Санкт-Петербург (Россия)

**ТРИЗ как инструмент развития диалектического мышления
у детей и подростков**

АННОТАЦИЯ. Современная ТРИЗ-педагогика предлагает системно разработанные методы и приемы для развития у детей диалектического мышления, способности формулировать противоречия, критически анализировать условия той или иной задачи открытого типа и умения продуцировать собственное оригинальное решение, не противоречащее законам логики.

Maya Dmitrieva, Saint Petersburg (Russia)

**TRIZ as a tool for dialectical thinking development
of children and adolescents**

ANNOTATION. Modern TRIZ-pedagogic offers systematically developed methods and techniques for development of dialectical thinking, ability to formulate contradictions, to analyse critically the conditions of a particular task of the open type and the ability to produce their own original decision that do not contradict to the laws of logic.

Интересным и эффективным инструментом преподавания философии как метазнания, лежащего в основе развития человека, превращающего его из «знающего» в «думающего», безусловно, можно назвать ТРИЗ-педагогику.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), основанная в пятидесятые годы в нашей стране талантливым человеком, писателем-фантастом, инженером и изобретателем Генрихом Сауловичем Альтшуллером, — это системно разработанная технология творчества, основанная на идее о том, что «изобретательское творчество связано с изменением техники, развивающейся по определенным законам» и что «создание новых средств труда должно, независимо от субъективного к этому отношения, подчиняться объективным закономерностям».¹

ТРИЗ также называют общей теорией сильного мышления, которая полагает в качестве основы алгоритма решения изобретательской задачи — диалектический метод: любое техническое изобретение базируется на поиске, формализации и разрешении противоречия.

Иммануил Кант подчеркивал: «Изобрести что-то — это совсем не то, что открыть; ведь то, что открывают, предполагается уже существующим до этого открытия, только оно не было известным, например, Америка до Колумба; но то, что изобретают, например порох, не было никому неизвестно до мастера, который его сделал».² Необходимость изобретения пороха, например, возникла в связи с развитием стрелкового оружия, когда техническое противоречие между пробивающей силой лука и возросшей прочностью доспехов было преодолено путем перехода к использованию химической энергии вещества. Выявление и анализ противоречий лежит не только в основе решения насущных изобретательских задач, но и позволяет прогнозировать технику будущего.

Разрешение противоречия осуществляется проведением причинно-следственного анализа ситуации, поиска первопричины. Такой анализ может проводиться не только по технологической цепочке производственного процесса, но в любой сфере интеллектуального творчества, бизнесе, искусстве, психологии и даже для решения задач бытового характера.

Инструментарий ТРИЗ-педагогики позволяет ребенку постигать законы диалектики в самом раннем возрасте в интересной и доступной форме³, например, в серии игр «хорошо-плохо»: ребенку называют какое-нибудь действие или состояние и просят объяснить, что в нем хорошего, затем — пло-

¹ Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. 1956. № 6. С. 37–49.

² Кант И. Сочинения. В 7 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6: Антропология с прагматической точки зрения. С. 466.

³ Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать. М.: Феникс, 2007.

хого. (Иметь мобильный телефон, получить двойку, заболеть, загорать и т.д.) Игра «Цепочка хороших следствий», выстраивает цепочку хороших следствий, вытекающих из первого хорошего дела, и, как правило, имеет философское окончание: «быть счастливым — это смысл жизни». Для игры «Изобретатели и критики» дети делятся на команды, «критикам» предлагают придумывать плохие следствия любой ситуации и во всех решениях, предложенных другой группой, «изобретателями», находить недостатки. «Критики» на все говорят «Это плохо» — и обосновывают свое мнение. «Изобретатели» ищут способы плохое обратить в хорошее, или не допустить появления плохого, начиная свой ход словами «Я знаю, что надо делать».

Стоит отметить, что ТРИЗ создавалась для решения изобретательских задач в технике, но сегодня, найдя множество приложений в педагогике, науке, бизнесе, психологии и других отраслях знаний, она стала мировоззрением, которое можно охарактеризовать как активную созидательную жизненную позицию. Прикладная философия ТРИЗ основана на сознательном управлении процессом мышления и поиске ответов на вопросы: «Что я хочу», «Кто я есть?», «Что надо делать?», «Зачем это делать?» и «Как это делать?».

Таким образом, ТРИЗ-педагогика ставит и успешно решает метаобразовательную задачу формирования у детей и подростков Я-концепции, личностного самоопределения, навыков самостоятельного мышления, умения формулировать и решать проблемы творческого и поискового характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтиуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. 1956. № 6.
2. Иванов Г.И. Формулы творчества, или как научиться изобретать. М.: Просвещение, 1994.
3. Кант И. Сочинения: В 7 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6: Антропология с прагматической точки зрения
4. Ляликов А.П. Трактат об искусстве изобретать. СПб.: Политехника. 2002.
5. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать. М.: Феникс, 2007.

Дубовицкий П.С., Москва (Россия)

Когнитивное и эмоциональное развитие ребенка средствами философии

АННОТАЦИЯ. Использование философских технологий для формирования навыков познания позволит сохранить и развить в детях эмоциональную радость при решении ментальных задач и освоении нового школьного и вне-школьного материала. В статье дается краткий анализ опыта обучения детей и приводятся примеры моделей обучения.

P. Dubovitski, Moscow (Russia)

Cognitive and emotional development of the child by means of Philosophy
ANNOTATION. The use of philosophical techniques for developing skills of learning will allow to keep and to develop children's emotional joy in solving mental tasks and learning new material at school and outside. The article gives a brief analysis of the experience of teaching children and the examples of learning models.

Философия как система знаний о мышлении обладает весьма значительным инструментарием для формирования технологии мышления. В призме исторического вектора от Сократа до наших дней большинство философов являлись наставниками, тьюторами (как сейчас можно выразиться), учителями. Изначально обучение технологиям правильного мышления носило элитарный характер, т.к. было доступно не каждому, впоследствии философское знание все более приобретало массовый характер. О том, что философия не наука и по наитию более доступна, говорить здесь не станем, хотя действительно применение тех или иных технологий философии напрямую зависит от их применяющего субъекта, т.е. учителя, но это, как и говорилось выше, несколько иная тема разговора.

В свете заданной темы автор статьи постарается осуществить анализ взаимосвязи развития когнитивных навыков ребенка и обозначить эмоциональную связь в процессе этого обучения средствами философии. Актуальность данного вопроса значится в свете обучения именно детей, т.к. эмоционально дети либо привязаны к предмету, либо теряют эту связь, и тогда процесс обучения теряет свою эффективность. При этом стоит сразу уточнить контекст использования философского инструментария: при элективных курсах или в виде дополнительных занятий по философии вопрос о связи обучения и эмоциональной связи не ставится, т.к. данный вид обучения ребенок выбирает сам и а priori заинтересован в экспериментах. Если мы касаемся использования философских инструментов в «рамочных» предметах, то именно в этом случае данный вопрос крайне актуален. Не станем также останавливаться на административных регламентах образовательных учреждений и педагога, программах, сроках — это известно, и это есть реальность, которая существует и будет существовать. Жизнь человека конечна, урок имеет два сигнала: начало и конец, детство не остановить.

Одна из наиболее интересных, продуктивных форм использования философских технологий реализуется через исследовательски-познавательную деятельность. Основу ее заложил Ж-Ж Руссо, далее в XIX-XX вв. продолжил Дж. Дьюи, сформировав определенный процесс познания и специально для учителей в книге «Как мы мыслим» описал дидактику развития когнитивных навыков. Началом оной является создание «проблемной» ситуации, суть которой раскладывается на 5 составляющих, сообразно дальнейшему процессуальному развитию: 1. Формирование ощущения затруднения; 2. Обнаружение источника затруднения; 3. Выдвижение гипотезы по решению вопроса; 4. Формирование следствий; 5. Анализ последствий.

Несомненно, в данном случае важным в «исследовании» является аспект коммуникации. «Философское обучение — это в первую очередь вербальное обучение, обучение операциям с языковыми смыслами. Как никакое другое обучение оно нарабатывает привычки ориентации в смысловом поле языка, в связях смыслов и понятий, слов и референтов слов»¹. Данный инструмент развития мыслительных способностей начал широко использоваться в Институте Монтклер М. Липманом. В России данный тип используется меньше, но существуют прекрасные игровые модели обучения, проблемно-деятельностный подход Я. Асмума, Д. Эльконина, В. Давыдова, концептуальную ясность в процесс обучения внес мировой ученый Л. Выготский, который показал, как в ребенке формируется внутреннее Я, происходит формирование отношения ко внешним явлениям. Идеи Выготского были широко использованы и в философских моделях обучения, в частности в концепции «Философия для детей». Поскольку ребенок, обучаясь в школе, проходит бурные психосоматические этапы роста и, как говорилось вначале, эмоциональные интенции ребенка к учителю, предмету, и даже более к самому процессу познания крайне хрупки. Отсутствие эмоциональной связи ведет к утрате важнейшего аспекта образования — любознательности. В наше время потеря на «рамочных» уроках любознательности начинает падать при переходе в среднюю школу. Автор статьи данный вопрос эмоционального восприятия предмета исследовал на практике, предлагая разные формы проведения занятий: использование ИКТ, деление на подгруппы, уменьшение и увеличение объема изучаемого материала и прочее. Итогом мог стать переход на схоластическую форму обучения. Прорывом, в смысле долгосрочного сохранения контакта с учеником, стало использование коммуникативной формы в виде сократического диалога в старшей школе. Благодаря ему в классе формируется полилог на заданную тематику, зарождается навык формулирования вопроса, понимания своего оппонента, а подобная «живая» материя затрагивает каждого, втягивая в предмет. Отметить в данном методе стоит еще и то, что формирование мыслительных навыков в классе необязательно строго дифференцируется по возрасту, т.к. умение задавать вопрос, формируется у человека с началом речи, и разница здесь зависит от личностного развития человека. При исследовании разные возрасты даже глубже могут раскрыть суть вопроса. Конечно, роль педагога меняется: с авторитетно-недосягаемой переходит в коллегиальную. Джером Брунер считал, что «умственная деятельность везде является той же самой... Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику, чем делать что-либо еще»². М.В. Кларин в своей новой книге «Инновационные модели обучения. Исследования мирового опыта» выра-

¹ Юлина Н.С. Философия для детей. М., 1996. С. 46.

² Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта. М.: Луч, 2016. С. 64.

зил суть данной концепции, в которой главное — это «спиралевидное» изучение основных представлений и понятий, и изучение материала должно строиться на усвоении основных понятий и концепций с целью их дальнейшего использования за пределами конкретного содержания. Подводя итог, отметим, что применение подобной и других технологий, «наполнит» детские головы смыслом, методами решения задач, открытиями и победами! А это есть главный успех в обучении!

Дуденкова И.В., Москва (Россия)

Дети как теоретики и судьба Childhood studies

АННОТАЦИЯ. Работа освещает любопытные эксперименты по привлечению детей к научным исследованиям и дискуссии, связанные с ним в рамках междисциплинарных исследований детства. Детство остается неудобным пробным камнем не только для философской антропологии, а также для социальной теории.

I. Dudenkova, Moscow (Russia)

Children as theorists and fate of Childhood Studies

ANNOTATION. Work presents some interesting experiments to attract children to scientific research and discussions related to it within the interdisciplinary studies of childhood. Childhood remains an uncomfortable touchstone not only for Philosophical Anthropology but also for Social theory.

Локк, Руссо, Дьюи, Фрейд, Эриксон, Мид и другие классики обращались к детству как горизонту опыта, в котором скрыты возможности объяснения общества и ситуации человека. Внимание к детству — характерная черта и современного общества, в результате чего мы имеем беспрецедентный уровень сегрегации, защиты, регулирования детства в полном соответствии с идеями развития, идентичности, автономии, вменяемости и т.д. В самом деле, от Дюргейма до Гоффмана для социолога интерес к детству сопряжен с исследованием механизмов социализации, включением в мир взрослых, но не более. Дети не представляют ценности сами по себе, без перспективы превращения в совершеннолетних и дееспособных людей. Является ли это различие природным? Отнюдь, оно само задает рамки нашего понимания природного, данного, материального. Может ли в таком случае существовать альтернатива предзаданному схватыванию социального смысла детства — инициации и социализации? Есть ли возможность уклониться от неизбежного нормативного контекста в проблематизации детства, где правильным и образцовым объявляется состояние совершеннолетия?

На этом фоне идеи Йена Квортрупа, Элисон Джемс, Криса Дженкса и Алана Праута кажутся революционными. Группа американских социологов два десятилетия назад провозгласила эпистемологический разрыв с прежней социологией детства, сложившейся под влиянием теологической традиции, романтических дискурсивных практик, педагогической теории и психологии развития.

Childhood studies порывают с предпосылками психологии развития и классической рамкой, в которой дети понимаются как будущее поколение взрослых, воспроизводящих социальный порядок. Амбиция новой программы социологии детства состоит в том, чтобы нивелировать различие между ребенком и взрослым как всего лишь социальное. Рамку нового исследовательского ракурса задали номера междисциплинарного журнала *Childhood*, в первых номерах которого в 1996 сформулированы три основополагающих принципа. Во-первых, детство является политическим и культурным конструктом, а не естественным феноменом. Во-вторых, дети выступают акторами в социальном пространстве, но не пассивными объектами воспитания (выражаясь словами Праута, дети — «социальные акторы, которые отчасти играют со своей собственной репрезентацией» [Prout, 2005, P. 30]). В-третьих, декларируется «концептуальное освобождение детей». Оппозиция «взрослые — дети» провозглашается теоретической ловушкой, навязанной философией эпохи модерна. «План наблюдения за опытом детства не отвечает современным идеалам» [Prout, 2005, P. 36]. Квортруп и другие исследователи серьезно обсуждают возможность «дать голос ребенку», сделать ребенка полноценным участником исследовательской работы.

Общим местом для Childhood studies является политическое по своей тональности требование «услышать ребенка», «дать ребенку голос». Часто это делается посредством цитат, собранных в полевых исследованиях и введенных в отчеты. Но являются ли такие отчеты действительно «детскими голосами»? Очевидно, что место кавычек, выбор и анализ производится взрослыми исследователями. Именно они определяют содержание и форму детской речи, часто представляя этот «голос» дословно и предлагая ему интерпретацию. Метафора «голоса» может воспроизводить те самые соглашения, которые маргинализуют детей. Голос как собственность рационального, красноречивого, хорошо осведомленного человека, способного говорить от первого лица и отвечать за свою речь. Концентрация на привилегии голоса игнорирует другие формы общения — например, детский смех в ответ на вопросы исследователя. Также исключаются такие источники информации о мире детей, как, рисунки, ролевые игры, поскольку они с трудом переводятся на аналитический язык научного текста.

Иными словами, привилегия голоса и текста является важной методологической проблемой новой социологии детства. В 2000-х предпринимались попытки ее сгладить, привлекая детей к участию в проектах в качестве исследователей. На практике этот подход, испытанный, например, в рамках

британского проекта Young People's Research Network, столкнулся с практическими и теоретическими трудностями. Оказалось, что дети моложе 14 лет не могут получать заработную плату за вклад в исследовательскую работу из-за ограничений законодательства. Некоторые неправительственные организации и общественные фонды пробовали привлекать к исследованиям детей-пользователей социальных сетей, но результаты, как было объявлено, противоречили «строгости и точности поставленных научных задач». Главным же теоретическим препятствием остается нерешенность вопроса, на каком основании дети получают статус эксперта и исследователя. Если ребенок — «эксперт своей собственной жизни», тогда непонятно, почему индивидуальному опыту должна быть сообщена характеристика универсальности. Если все-таки признать, что для исследовательской работы необходима квалификация, ей должна предшествовать подготовка. В таком случае упускается из виду аутентичность собственно детского вклада, он становится подозрительным и недостоверным. В чем же может состоять детскость исследовательского подхода, остается непроясненным.

Таким образом, детство остается неудобным пробным камнем не только для философской антропологии, но и для социальной теории.

Литература

1. Corsaro W. *The Sociology of Childhood*, Sage. 1997.
2. Gilligan C. *In a Different Voice*, Cambridge: Harvard University Press, 2003.
3. James A., Jenks C., Prout A. *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998.
4. Mayall B, ed. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Falmer, 1994.
5. Quortrup J., ed. *Childhood Matters*, Aldershot: Avebury. 1994.
6. Prout A. *The Future of Childhood*, London: Routledge/Falmer, 2005.
7. Prout A., James A. *A New Paradigm for the Sociology of Childhood?* / James A., Prout A. (eds) // *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, London: Routledge/Falmer, 1990. P. 7–33.

Дудина М.Н., Екатеринбург (Россия)

Метапредметное знание как средство философского мышления

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности философского мышления в контексте метапредметного обучения, создающего психолого-педагогические и дидактические условия для развития таких свойств, как рефлексивность, целостность и критичность.

M. Dudina, Yekaterinburg (Russia)

Meta-knowledge as a way of philosophical thinking

ANNOTATION. In the article presents some main features of philosophical thinking in the context of meta-learning, creating a psycho-pedagogical and didactic conditions for the development of properties such as reflexivity, integrity, and criticality.

В школьных образовательных стандартах заявлено метапредметное содержание образования, которое связывается с приобретением умений, не относящихся к конкретному учебному предмету, чем обеспечивается компетентность учащихся в эффективном использовании знаний для взаимодействия с другими людьми в окружающем мире. В широком смысле слова метапредметность (греч. *meta* — «за», «после», «над») это всеобщий, интегрирующий феномен, вбирающий метазнания, метаспособы, метаумения, метадеятельность, связанные с мыследеятельностью в надпредметном познании, в отличие от предметного. Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого познающего определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, что непосредственно проявляется в характере и уровне развития личности в любом возрасте. В основе лежит знание о знании — метазнание, связанное с пониманием того, как устроено и структурировано знание, каков способ овладения им. В таком случае метазнание, связанное с высоким уровнем обобщения, отказом от предметности, позволяет подниматься в мышлении о целостной картине мира и человека в ней, содействует движению от «знающего» к «думающему» и «творящему» за рамками определенного предмета. В этом аспекте есть попытки разработчиков стандартов обосновать метапредметность в психологии развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Признавая ценность этого подхода, связывая его с решением задачи овладения школьниками универсальными учебными действиями (УУД) на основе развития когнитивной, эмотивной, коммуникативной, деятельностной, морально-нравственной и рефлексивной сфер личности, мы идем дальше — к философскому мышлению.

Категория мышления обозначает процессуальность функционирования сознания и является предметом философствования со времени возникновения философии [4, с. 449]. Процесс мышления обогащается в обучении через овладение содержанием в активной познавательной деятельности, которая проявляется в речи. Вопрос о метапредметности в качестве фундаментального ядра образования в современном мире, насыщенном смысловыми символами, решается через познание окружающего мира и себя в нем через понятие смысла, открывающего достаточно полную и связанную картину познаваемого. Смыслы как узловые понятия — символы — изучаются на школьных уроках в ситуации познания фундаментального знания в диалоге для достижения на его основе образовательного результата, проявляемого в индивидуальном мышлении и речи ученика. Через создание метапредметных учебных ситуаций и поиска способов их решения с использованием УУД, учащийся любого возраста приобретает опыт философского мышления [3, 4, 5].

Философия как уникальный феномен духовной жизни человечества ставит вечные вопросы, изначально предполагая, отсутствие однозначных ответов на них. При этом каждое новое поколение ставит новые вопросы или реформулирует давно поставленные, пытаясь ответить на них. Так, философское мышление можно определить как свободное мышление свободной личности. Его главные особенности состоят в том, что оно субъективно, носит личностный характер, отражающий глубинное личностное осмысление жизненных проблем мыслящего человека. Мировоззренческие и морально-нравственные основы, экзистенциальный опыт, реализующий систему ценностей, высвечивают субстанциональный и всеобщий характер анализа любой проблемы. Этими параметрами задаются проблемность, bipolarность, антиномия и рефлексия философского анализа, сочетающего рациональное и эмоциональное в мышлении, использование логических и трансцендирующих методов мышления, признание истины и веры. Это есть цель, процесс и результат эвристического мышления.

Поскольку лучшим способом развития философского мышления, диалектического по своей сущности, является диалог, создающий условия поиска убедительных доводов, доказательств, поддерживающий процесс самоорганизации через саморазвитие, самодвижение, постольку он необходим для развития рефлексии собственного поиска — от определения используемых понятий, их генезиса, иерархии по степени обобщенности. Философскому мышлению, сосредоточенному на выявлении существенного из бесконечного многообразия явлений природы, социума и культуры, свойственны рефлексивность, целостность, критичность. Использование сократического и герменевтического методов в школьном обучении развивает эти свойства мышления [1]. Рефлексивность проявляется в стремлении к осознанности своего мышления («думанье о своем думанье») по поводу смысла событий и их связи между собой. Удивление начинается в раннем детстве, и ребенок, задающий вопрос со словом «почему?» удивляется миру, фактам и явлениям, при этом иногда «глаголет истину». С развитием сознания развивается рефлексия в качестве способности сосредоточиться на самом себе, овладевать самим собой как предметом познания, возникает специфическое знание — «знать, что знаешь». Целостность философского мышления определяется направленностью на совокупность связи огромного многообразия природы и человеческой жизни; это есть познание тенденций развития мира, общества и самого процесса познания для прогнозирования будущего развития. Критичность философского мышления предполагает развитие способности оценивать по определенным критериям сущность исследуемого вопроса и быть готовым к инновациям собственной деятельности в меняющемся мире. Критика должна быть конструктивной, не в отсутствии сомнений, наоборот, их наличии для преодоления догматической уверенности в правоте суждения.

Главная особенность философского мышления состоит в вопрошании, умении задавать вопросы по исследуемой проблеме. Задавание вечных вопросов и поиск ответов на них не исключают сомнения, поэтому ценность

представляют сами вопросы, они расширяют горизонт получаемых ответов, стимулируют интеллектуальное воображение (есть дух и материя, где находится дух? Кто управляет природой и людьми? Добро с кулаками — это добро? Где совесть в человеке?).

Возвращаясь к проблеме межпредметности, скажем, что ее решение в школьном образовании ведет к последовательному и верному формированию философского мышления как осознанного и сознательно развиваемого смысла жизни человека, ищущего фундаментальные и идеальные ориентиры не только в настоящем, но и будущем времени.

Литература

1. Дудина М.Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000. С. 428.
2. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн: Издатель В.М. Скаун, 1998. С. 896.
3. Ретюньских Л.Т. Путешествие в лабиринтах мудрости: философия для младших школьников: книга для совместного чтения и размышления детей и взрослых. М: ВИТА-ПРЕСС, 2013. С. 304.
4. Философия — детям. Интеллект и творчество. Материалы пятой Международной научно-практической конференции, Москва 6–8 ноября 2012. С. 151.
5. Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2005. С. 464.

Дыдров А.А., Челябинск (Россия)

Философия для детей как сердцевина гуманитарного образования

АННОТАЦИЯ. В тезисах проведен анализ эксперимента по построению образов будущего среди учащихся естественнонаучного профиля, который показывает ущербность культивирующего мышления. Обоснована необходимость прививать детям осмысляющее мышление, чтобы они не были оторваны от реальности и могли адекватно воспринимать связь их личной жизни с будущим общества.

A. Dydrov, Chelyabinsk (Russia)

Philosophy for children as the core of education in the humanities

ANNOTATION. The author analyzes an experiment based on building images of the future among the natural-science profile students. It shows the inferiority of calculating thinking. He discusses the necessity of making children think consciously so they would not stay disconnected from the reality and would be able to perceive the relation of their personal lives and the future of society.

Философия для детей — активно развивающаяся, но еще относительно непопулярная в России область знаний и образовательная практика. Между тем, работа со студентами убедительно доказывает значимость осмысляющего раздумья.

Значимость философии для детей, к сожалению, неочевидна в условиях капитализма, всеобщей конкуренции и охоты за прибылью. В обществе потребления склонность к осмысляющему раздумью выглядит едва ли не аномалией. Между тем, ориентация ребенка на ценности потребительского общества может повлечь за собой неисправимые изменения в мировоззрении становящейся личности. Эти изменения невооруженным глазом видны в студенческой аудитории и выражаются, например, в стремлении студента отстоять свои права или любыми средствами добиться желаемой оценки. Наряду с обозначенными последствиями «бегства от мышления» (Хайдеггер) существуют последствия неявные и не менее разрушительные.

Определить их помог проведенный в 2016 г. небольшой педагогический эксперимент. В экспериментальную группу вошли учащиеся первого курса магистратуры. Все задействованные в эксперименте студенты специализировались на точных науках, многие работали на промышленных предприятиях. В каждой из трех подгрупп один студент должен был ответить на три вопроса: 1. Каким будет твой завтрашний день? 2. Каким будет твой день через 30 лет (2046 г.)? 3. Каким ты видишь будущее страны через 30 лет? Члены экспериментальной группы слышали ответы респондента и могли их комментировать. В результате обобщения полученных ответов были сделаны следующие выводы: 1. У респондентов наблюдался так называемый «презентизм» (Бестужев-Лада), то есть конструирование образа будущего посредством калькирования настоящего. Участники экспериментальной группы столкнулись с презентизмом респондента во время его ответов на второй и третий вопросы. 2. Снижение информативности ответов. Это могло быть связано, например, со сложностью второго и третьего вопросов. Человек и государство, по выражению персонажа антиутопии Е.И. Замятина, соотносятся так же, как грамм и тонна. В свете сказанного, нет ничего удивительного в возникшей трудности. 3. В отличие от ответов на первый и второй вопросы, ответ на третий вопрос и комментарии к нему включали в себя сведения из *sci-fi*. Дискурс научной фантастики был «костылем» (Ницше), помогающим достичь цели. 4. Число комментариев к ответу на третий вопрос было больше в сравнении с числом комментариев к ответам на первый и второй вопросы. Одно из возможных объяснений этого явления сводится к тому, что личная жизнь (жизнь «грамма») не столь значима в сравнении с жизнью государства-«тонны». Будущее государства прямо или косвенно касалось всех участников экспериментальной группы. Комментаторы с легкостью конструировали различные образы будущего. Следует помнить о том, что сравнительно большое число комментариев не является условием информативности ответа.

Отсутствие упорядоченного, связного ответа на третий вопрос навело на мысль о глубокой трансформации, происходящей в мировоззрении современного человека. Пользуясь терминологией Аристотеля, можно сказать, что человек не хочет и не может думать отвлеченно [Аристотель. Метафизика]. Калькулирующее мышление берет реванш над осмысляющим раздумьем. Человек все чаще думает о своем будущем так, как будто его будущее принадлежит ему одному и ни от кого не зависит. Мифология общества потребления призывает строить «свое будущее». Адептом современного капитализма является человек «неплодотворной ориентации» (Фромм). Чтобы взрастить человека с плодотворной ориентацией, воспитатель, по выражению К. Маркса, сам должен быть воспитан. В этой связи философия не должна сводиться к некоторой совокупности схем, «объясняющих» мир. Задача философа заключается в трансляции и трансмутации накопленного опыта с целью пробуждения мысли. Философ должен указать на порочность выбора, сделанного человеком в пользу калькулирующего мышления. В определенном смысле философствующий партнер уподобляется психотерапевту, который сообщает пациенту о его проблеме.

В современном образовании происходят большие изменения. Не в последнюю очередь это касается соотношения между естественно-научными и гуманитарными дисциплинами и финансирования гуманитарных исследований. Развитие «наук о культуре» не является, на наш взгляд, приоритетной стратегией российского государства. Это мнение противоположно оптимистической позиции В.А. Рыбина, утверждавшего, что одним из направлений реформы университета является гуманитаризация образования. Гуманитариям и, в частности, философам приходится изыскивать средства трансляции накопленного опыта. Эти средства пока есть в системе дополнительного образования. Факультативные и элективные курсы, кружки, клубы, экскурсии, конференции и круглые столы — те немногочисленные мероприятия, в рамках которых философия еще может развернуться. Философия для детей — это сердцевина гуманитарного образования. Этот курс способствует формированию духовного стержня человека. Будем надеяться на то, что философия для детей будет набирать популярность в России.

Jeremić M., Požarevac, (Serbia)

What is “Hermeneutics with Children”?

The collection of workshops and exercises called “Hermeneutics with Children” is created as an effort to motivate children to read, listen and write a philosophical article. It is also a method to demonstrate many problems connected with the

interpretation of written or spoken ideas. “Hermeneutics with Children” is title for series of workshops and exercises made in the manner of philosophy with children with a purpose to motivate students to read, write, think and listen. At first, I created a workshop which was aimed to explain hermeneutical method. This workshop was proposed for 16–17 years old children who have subject *Logic with methodology*, which is a compulsory subject in Serbian grammar schools. For the better illustration of the method I will, at first, give a description of the workshop. I was guided by Wittgenstein’s quote: “If people did not sometimes do silly things, nothing intelligent would ever get done”, so I created the workshop as a silly game. Let see that game.

1st step: Aristotle

Students are sitting in the circle. All students are away from each other as much as it is possible. There is a desk in front of the each student, so everyone is able to write. Teacher is distributing one piece of white paper to each student. He or she asks of them to fold paper vertically to make two same pages — as a small book. Then teacher explains that philosophers usually write essays. First task for the students is to write a short essay on proposed topic. In the most cases, I am proposing the topic in form of an open question. There are some examples:

Is Freedom Possible?

Is Everything Beautiful Useful?

Should We Always Be Honest?

Teacher instructs students to write on the left side only and to use as much arguments as possible. In the next 10–15 minutes children are writing their essays.

2nd step: Bags of history of philosophy

Teacher gives instruction: “Stop writing!” Then, the students are asked to fold their papers to hide their articles. Teachers have two small paper bags — red and blue for example. He is walking around the circle of students and collecting their articles in bags. Suppose that twenty students are attending workshop. Ten articles will be collected in the red, and ten articles in the blue bag. Those bags are called “Bags of history of philosophy”. In the next step, teacher will offer bag full of essays to students. Every student should pick an essay from the bag. Students whose essay is in the blue bag should pick an essay from red bag and vice versa.

3rd step: Avicenna (Ibn Sina) or Thomas Aquinas

There are few new exercises for the students. They are asked to: 1) Carefully read the essay picked up from the bag; 2) Make an interpretation of picked article without quotation. Teacher instructs students to write the same ideas as the author they previously picked, but with using different words, sentences and forms of expression. They can summarize it, paraphrase it, but without using the same set of words and sentences as the author did. There is also a limitation. Students

are not supposed to make any critical analysis. They should only interpret author's idea without adding their own ideas.

4th step: Ghost Writer's Copyright

In this part of the workshop students are reading their interpretations of the essay they previously picked. They aren't supposed to read original article, just their interpretation. After one interpretation is read teacher asks: "Who is the author of this article? Can anyone recognize his or her own ideas?" Students should try to recognize their article on the base of interpretation they heard.

5th step: Evaluation

Students are now divided in groups of 4–5 persons. They are asked to discuss about problems in interpretation and decide what difficulties in interpretation are the biggest ones.

As you can see, I avoided talking to children about hermeneutical principles and problems of interpretation. Lecture about Gadamer, Schleiermacher, Derrida or Dilthey should be boring for students. This workshop puts children in position of interpreter who is faced with the author. Many teachers, especially literature teachers, are commonly using question: "What the author wanted to say?" I wonder if any child ever asked literature teacher: "How do you know what the author wanted to say?" or "How we can know what the author wanted to say?" or "Did the author know what he/she wanted to say?" Finally, children will be faced with basic question: what is the meaning of an article?

This workshop is a pretty experiment. What would happen if the author should listen interpretation of his or her work? For example, if Heraclitus was able to hear Heidegger's interpretation of his ideas.

What are expected outcomes in 4th step of the workshop (Ghost Writer's Copyright)?

- An author recognizes his/hers ideas in presented interpretation;
- few authors recognize their ideas in presented interpretation;
- no one recognizes their ideas in presented interpretation.

This workshop enables student to experience the problems of interpretation for real, to be in the shoes of interpreter or interpreted author. Of course, "Hermeneutics with Children" is not only one workshop. It is consisted of series of workshops and exercises that lead students to make difference between content of the text and their own ideas. For example, in one workshop students are reading Aristotle's *Metaphysics* and when some of them use different formulation than Aristotle himself, this new formulation is stimulus for agenda: why did student use just that new formulation. This exercise which looks as spontaneous (but it is not, it is planned) is actually aiming at metacognitive level of knowledge. Another exercise, that also looks as spontaneous, is taking part when a student gives a statement: "I know it, but I don't know how to explain it". It is a good chance to debate about understanding and self-expression. This exercise is also chance for students to experience problem of *verbum interius*, invented by St Augustine.

What are the objectives of “Hermeneutics with Children” as part of philosophy with children?

According to Bloom-Anderson’s taxonomy, this approach is engaging all cognitive levels, from understanding, over applying, analyzing, creating and evaluating. Those cognitive levels are implemented on conceptual and especially metacognitive type of knowledge.

According to Lipman’s classification of thinking skills, “Hermeneutics with Children” engage and improve all four types of skills: inquiry, reasoning, information-organizing and translation skills. Improving of translation skills is, of course, the main objective.

There are few principles which should be followed in this series of workshops, and these principles are common in philosophy with children:

- *Everything what is happening during a workshop is a real thing, not a preparation for real life or an imitation of life.* Children are facing with real philosophical problems and all hypothesis, arguments, etc. are also real. John Dewey once wrote: “education is a process of living and not a preparation for future living”.

- *The workshop is guided as agenda, not as debate.*

- *Students are free to talk about their ideas and about things they don’t understand.*

- *Everything that happens during workshop should be object of inquiry and stimulus for agenda.*

- *Students are listening to each other.*

- *All presented students are participating in the workshop.*

- *Teacher is enforcing yes/no answers during workshop.*

- *Students must not find teacher’s opinion about discussed object.*

Еремич М., Пожаревац (Сербия)

Что такое «Герменевтика с детьми»?

Переводчик — Лазарева Ю.А.

АННОТАЦИЯ. Изначально семинар «Герменевтика с детьми» был создан для того, чтобы объяснить герменевтический метод. Этот семинар был предложен для 16–17-летних детей, у которых есть такой предмет, как Логика и методология, который является обязательным в сербской гимназии. Для лучшей иллюстрации этого метода далее описаны практические этапы проведения семинара.

M. Jeremić, Požarevac, Serbia

What is “Hermeneutics with Children”?

ANNOTATION. Initially, the seminar *Hermeneutics with children* was created to explain the hermeneutic method. This workshop was designed for

16 and 17 years old students who have subject *Logic and methodology* that is mandatory in the Serbian gymnasium. The following work describes the practical steps of the seminar and shows how this method works on practice.

Подборка семинаров-практикумов и упражнений под названием «Герменевтика с детьми» создана как попытка мотивировать детей читать, слушать и писать философские тексты. Это также является способом продемонстрировать множество проблем, связанных с интерпретацией письменных или устных идей. «Герменевтика с детьми» — это название для серии семинаров и упражнений, выполненных в манере философии с детьми с целью мотивировать студентов, чтобы читать, писать, думать и слушать. Изначально я создал семинар для того, чтобы объяснить герменевтический метод. Этот семинар был предложен для 16–17-летних детей, у которых есть такой предмет, как Логика и методология, который является обязательным в сербской гимназии. Для лучшей иллюстрации этого метода я для начала дал описание семинара. Я руководствовался цитатой Витгенштейна: «Если бы люди никогда не делали глупостей, то ничего и разумного никогда не было бы сделано». Итак, я создал семинар как глупую игру. Давайте рассмотрим эту игру.

1-ый шаг: Аристотель

Ученики сидят в кругу. Все они находятся друг от друга настолько далеко, насколько это возможно. Перед каждым учеником есть письменный стол, поэтому каждый может писать. Учитель раздает каждому ученику по одному листу белой бумаги. Он просит их сложить бумагу по вертикали, чтобы получились две одинаковые страницы — как небольшая книжка. Затем учитель объясняет, что философы обычно пишут эссе. Первое задание для студентов — написать небольшое эссе на предложенную тему. В большинстве случаев я предлагаю тему в форме открытого вопроса. Вот несколько примеров:

- *Возможна ли свобода?*
- *Все ли красивое полезно?*
- *Должны ли мы всегда быть честными?*

Учитель инструктирует учащихся писать только на левой стороне и использовать как можно больше аргументов. Следующие 10–15 минут дети пишут свои эссе.

2-й шаг: Сумки с историей философии

Учитель дает инструкцию: «Прекращаем писать!» Затем учеников просят сложить лист бумаги так, чтобы скрыть свою работу от других. У учителя есть два небольших бумажных пакета — например, красный и синий. Он ходит по кругу и собирает их работы в пакет. Предположим, что двадцать учеников посещают семинар. Тогда десять статей должны быть собраны в красный пакет, а десять — в синий. Эти пакеты называются «сумками с историей философии». На следующем этапе учитель предлага-

ет ученикам пакет, наполненный эссе. Каждый ученик должен выбрать эссе из мешка. Ученики, эссе которых находятся в синем пакете должны выбрать эссе из красного пакета, и наоборот.

3-й шаг: Авиценна (Ибн Сина) или Фома Аквинский

Добавляется несколько новых упражнений для учеников. Их попросят: 1) внимательно прочитать работу, взятую из пакета; 2) дать интерпретацию работы, не прибегая к цитированию. Учитель инструктирует учащихся писать те же мысли, что и у выбранного автора работы, но другим словами, предложениями, использовать отличные формы выражения. Они могут обобщить написанное, перефразировать его, но не использовать тот же набор слов и предложений, какой был у автора. Существует также ограничение: ученики должны избегать какого-либо критического анализа. Они должны лишь интерпретировать мысль автора, не добавляя своих идей.

4-ый шаг: Авторское право безымянного писателя

В этой части семинара ученики зачитывают свои интерпретации эссе. Они не должны читать оригинал, только его интерпретацию. После одного устного чтения учитель спрашивает: «Кто автор этой статьи? Кто-нибудь узнал свои собственные идеи?» Студенты должны попробовать распознать свои работы на основе услышанной интерпретации.

5 этап: Оценка

Ученики делятся на группы из 4–5 человек. Они просят обсудить имеющиеся в интерпретации проблемы и решить, какие самые большие трудности в интерпретации.

Как видите, я избегал говорить с детьми о герменевтических принципах и проблемах интерпретации. Лекции о Гадамере, Шлейрмахере, Дерриде или Дильтее должны быть скучными для учащихся. Этот семинар ставит детей в позицию переводчика, который сталкивался с автором. Многие учителя, особенно по литературе, обычно используют вопрос: «Что хотел сказать автор?» Интересно, если бы какой-нибудь ребенок когда-нибудь спросил учителя литературы: «Откуда вы знаете, что хотел сказать автор?» или «Как мы можем знать, что хотел сказать автор?», или «Знает ли сам автор знает, что он хотел сказать?» В итоге, дети столкнутся с элементарным вопросом: в чем смысл статьи?

Данный семинар в большей степени является экспериментом. Что случилось бы, если автор услышал интерпретацию своей работы? Например, если бы Гераклит услышал хайдеггеровскую интерпретацию своих идей.

Каковы ожидаемые результаты на 4-м шаге семинара (Авторское право безымянного писателя)?

- Автор признает свои идеи в представленной интерпретации.
- Немногие авторы признают свои идеи в представленной интерпретации.
- Никто не признает свои идеи в представленной интерпретации.

Данный практикум позволяет ученику по-настоящему испытать проблемы с толкованием, оказаться в шкуре переводчика или интерпретируемого автора. Конечно, «Герменевтика с детьми» — это не только один семинар. Курс состоит из серии семинаров и упражнений, благодаря которым студенты учатся проводить различие между содержанием текста и собственными идеями. Например, на одном из семинаров учащиеся читают «Метафизику» Аристотеля и, когда некоторые из них используют другую формулировку, нежели сам Аристотель, то новая формулировка выносится на повестку дня: почему ученик использовал иную формулировку. Само упражнение, которое выглядит как спонтанное (хотя на самом деле оно спланировано) в действительности направленно на уровень метакогнитивных знаний.

Еще одно упражнение, которое также выглядит как спонтанное, имеет место быть, когда студент утверждает: «я знаю это, но я не знаю, как это объяснить». Это хороший шанс для дискуссии о понимании и самовыражении. Такое упражнение является также возможностью для студентов на своем опыте испытать проблему *verbum interius*, предложенную Блаженным Августином.

Каковы цели «Герменевтики с детьми» в рамках философии с детьми? Согласно таксономии Блума-Андерсона, такой подход задействует все уровни познания: понимание посредством применения, анализа, создания и оценки. Такие познавательные уровни реализуются в концептуальном и особенно метакогнитивном познании. Согласно классификации мышления у Липмана, «Герменевтика с детьми» задействует и совершенствует все четыре вида навыков: исследование, рассуждение, упорядочивание информации и перевод. Совершенствование навыков перевода, конечно же, является основной целью.

Существует несколько принципов, которым необходимо следовать в этой серии семинаров, и эти же принципы являются характерными для философии с детьми:

- *Все, что происходит во время семинара — это реальные вещи, а не подготовка к жизни или имитация жизни. Дети сталкиваются с реальными философскими проблемами и гипотезами; аргументы и т.д. также реальны. Джон Дьюи писал: «образование — это процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни».*

- *Мастерская функционирует по установленной программе, а не просто в форме дебатов.*

- *Ученики могут свободно говорить о своих идеях и вещах, которые не понимают.*

- *Все, что происходит в мастерской должно стать объектом изучения и войти в перечень вопросов для обсуждения.*

- *Ученики слушают друг друга.*

- *Все присутствующие — участники семинара.*

- *В ходе семинара учитель просит использовать ответы типа «да/нет».*

- *Студенты не должны знать мнение учителя по поводу обсуждаемых тем.*

**Философия для детей как пробуждение осмысленности
и осознанной эмоциональности**

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается актуальность преподавания «Философии для детей» в системе среднего общего образования в контексте взаимодополняющего развития «разумности» и эмоциональности личности учащихся. Рассмотрен практический опыт преподавания философии детям младшего школьного возраста и организационно-педагогические условия внедрения рассматриваемого курса.

A.Zolotukhina, Ufa (Russia)

Philosophy for children as a way to awaken intelligent and conscious emotionality

ANNOTATION. The article substantiates the relevance of teaching Philosophy for children in the secondary education system in the context of complementary development of the rationality and emotionality of student's personality. This work considers a practical experience of teaching Philosophy for primary school children, organizational and pedagogical conditions of implementation of this particular course.

Острая необходимость внедрения в учебный процесс среднего общего образования курса философии для детей в качестве своего рода «мыслительной практики» [1, с. 9] неоднократно становилась предметом современных дискуссий. Возникнув, как отмечала Н.С. Юлина, на фоне смены традиционной модели образования на новую (рефлексивную) [2], проблематика философии в школьном обучении в последние годы все более актуализируется (в частности, в начальных классах, когда дети, как подчеркивает М. Липман, «...полны жизни, любопытны, пытливы и одарены богатым воображением» [3, с. 93]), что было метко охарактеризовано С.В. Борисовым «наивным философствованием» — включающим, несмотря на его обыденно-практическую направленность, рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты [4]).

Задача формирования критического, рефлексивного мышления в рамках образовательного процесса школы требует не только научного обоснования, но и обеспечения педагогических условий ее реализации в учебном процессе. На данном этапе, учитывая все увеличивающийся объем преподаваемых детям знаний, наиболее приемлемой формой этого следует, видимо, считать проведение занятий по философии для детей в системе дополнительного образования.

Однако здесь необходимо принять во внимание, что кружковая работа предполагает личную инициативу ребенка или его родителей в изучении философии во внеурочное время. И, надо признать, таких детей и родителей пока не много. Как показал шестилетний опыт практической работы автора с детьми 2–4 кл. МБОУ «Лицей «Содружество» г. Уфы, из порядка 150 учащихся указанного возраста в кружок записываются около 15 чел., из которых к концу года его продолжают посещать не более половины.

Дело в том, что философия не ассоциируется в современном российском обществе с инструментарием «развития разумности и рефлексивности» [3] — а, скорее, воспринимается как система не имеющая четкой и ясной подоплеку абстрактных знаний. В этой связи существует необходимость не только разработки программы по философии для детей и ее внедрения в школьную систему образования, но и ее «маркетинг» — продвижение в обществе, доведение ее идей до педагогов и родителей.

В качестве примера подобной практики можно рассмотреть начавшуюся апробацию в ряде регионов России пилотных проектов по формированию бюджетной и финансовой грамотности, в процессе реализации которых осуществляется (под эгидой соответствующих федеральных министерств) работа не только с учащимися, но и с их родителями (в ходе проведения тематических родительских собраний). Кроме того, процесс «пилотирования» указанных образовательных проектов широко освещается в СМИ.

Подобный подход может (и должен) быть применен к программе философии для детей. Ведь именно философия способна стать ключом к развитию у учащихся такого неотъемлемого свойства человеческого восприятия, как осмысленность (приписывание определенного смысла воспринимаемому объекту). Сам акт философствования выступает как процесс «воспроизведения того или иного... положения в актуализируемом смысловом контексте... или формулирования нового положения в содержательном смысле» [5, с. 7].

Тем самым приобщение детей к философствованию позволяет решать такие важные, обусловленные потребностями общества задачи, как обучение школьников умению рассуждать разумно и логично, и на этой основе проявлять моральное поведение. В то же время, немаловажным является не только развитие у учащихся мыслительных навыков и духовно-нравственных основ, но и формирование у них эмоциональной культуры (в рамках так называемой эмоционально-смысловой модели философии [6, с. 185]).

Дело в то, что большинство людей зачастую не только не осознают собственные эмоции, но и не способны хоть сколько-нибудь контролировать их. Именно в связи с этим в современной философии и психологии все более актуальным становится проблематика «эмоционального интеллекта» — способности воспринимать и выражать эмоции, регулировать их на основе диалектического единства и взаимовлияния когнитивной и аффективной сфер [7]. И философия для детей, очевидно, не может обойти стороной подобную направленность многогранной культуры личности.

Ведь еще Эпиктет утверждал, что на людей влияют не сами события, а то, как люди их воспринимают. И рассмотрение философских проблем сквозь призму собственных эмоций — это имманентное качество субъекта философствования, позволяющее ему не только размышлять и критически осмысливать различные аспекты мироустройства, но и выражать свое эмоционально пропитанное, осознанно прочувствованное отношение к ним.

Литература

1. Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Книга 6. Краснодар.: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. С. 170.
2. Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М.: Канон+, 2005. С. 463.
3. Липман М. Рефлексивная модель практики образования // Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М.: Канон+, 2005. С. 90–112.
4. Борисов С.В. Наивное философствование детства: «взрослые» ответы на «детские» вопросы // Вопросы культурологии. 2007. № 9. С. 8–12.
5. Бакеева Е.В. «Презумпция осмысленности» как условие понимания // Известия Уральского федерального университета: Серия 3. Общественные науки. 2014. № 3 (131). С. 5–12.
6. Золотухина-Аболина Е.В. Магический мир философии. Избранные статьи, философские миниатюры, философско-психологическое эссе. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 423.
7. Базарсадаева Э.Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 24–31.

Jespers I., Brussels (Belgium)

Multidimensional thinking in a global era of technology

Acquiring a truly multidimensional vision and promoting an active and pluralist concept of citizenship in ethics or education in general seems to be one of the main challenges today. Especially in an era of increasingly conflicting world-views and interests. It is crucial to avoid two pitfalls: uncritical acceptance of a monolithic identity and traditions on the one hand and celebration of diversity and “change” as such on the other hand. Dealing with the rise of radicalism and extremism on the one hand and the increasing speed of technological changes on the other requires a new complex way of thinking that balances the rational and, the emotional with an eye for the evolving technological context. Hence the importance of following the change of paradigm in education introduced by Matthew Lipman whose multidimensional thinking skills (critical/creative/caring) linked with rich and embodied narratives, offer a way out of binary and sterile

thinking. Investing in the long term and the future requires a radically new mindset but also a new relation to time and space based on sustainability and reasonableness rather than just an utilitarian one.

Philosophy should be at the heart of this new paradigm in education and orchestrating effectively critical/creative/caring thinking skills in the way Matthew Lipman stressed it can be a powerful tool to achieve a concept of a global and European citizenship — a balanced and harmonious optimum but requiring a great deal of patience, resources and hard work.

Could this multidimensional, inquiry driven and democratic way of practicing philosophy be used as a key to avoid the risks of dehumanization? Could its focus on the art of questioning constitute an effective antidote to radicalism and prevent humans from acting like robots or machines? In this paper I will focus on three areas where the role of technology and globalization plays a crucial part:

- The blurring boundaries between person/non person (Pixie, Lisa).
- The disappearance of a clear line between invention/discovery (Harry, Harry Prime).
- A new relation to "finitude" (both in space and in time) in times where dreams of an augmented (improved) body and mind are becoming increasingly tangible.

If the main focus of this paper is to reflect together on the relevance of Lipmann's paradigm in an era of globalization and changes, I will also refer to other authors (Bachelard, Morin, Sen, Nussbaum, Hustvedt) whose transdisciplinary approach shines a new light on this issue of complexity and identity.

Finally, I will offer some practical examples as a Philosophy teacher in a European school where multilinguism and the ability to relate to different cultural contexts offers an interesting environment to experiment and illustrate Matthew Lipman's paradigm concretely and in a tangible way.

Йеспер И. Брюссель (Бельгия)

**Многомерное мышление
в глобальную эпоху технологий**
Переводчик — Покотило А.С.

АННОТАЦИЯ. Требуется новый комплексный способ мышления, который уравнивает рациональное и эмоциональное, не упуская из вида развивающийся технологический контекст. Отсюда важность наблюдения за сменой парадигмы в образовании, введенной Мэтью Липманом, чьи многомерные навыки мышления, связанные с богатствами и воплощенными нарративами, предлагают выход из бинарного и стерильного мышления.

I. Jaspers, Brussels (Belgium)

Multidimensional thinking in a global era of technology

ANNOTATION. A new complex way of thinking that balances the rational and, the emotional with an eye for the evolving technological context is required. Hence the importance of following the change of paradigm in education introduced by Matthew Lipman whose multidimensional thinking skills linked with rich and embodied narratives, offer a way out of binary and sterile thinking.

Приобретение действительно многомерного видения и продвижение активной и плюралистической концепции гражданства в области этики или образования в целом представляется одной из главных проблем на сегодняшний день. Особенно в эпоху все более противоречивых мировоззрений и интересов. Крайне важно избежать двух ловушек: некритического принятия монолитной идентичности и традиций, с одной стороны, и празднование разнообразия и «изменения» как такового — с другой. Для того чтобы иметь дело с ростом радикализма и экстремизма, с одной стороны, и увеличением скорости технологических изменений, с другой, требуется новый комплексный способ мышления, который уравнивает рациональное и эмоциональное, не упуская из вида развивающийся технологический контекст. Отсюда важность наблюдения за сменой парадигмы в образовании, введенной Мэтью Липманом, чьи многомерные навыки мышления (критическое и творческое мышление, забота), связанные с богатыми и воплощенными нарративами, предлагают выход из бинарного и стерильного мышления.

Инвестирование в долгосрочную перспективу и будущее требует не только радикально нового склада ума, но и нового отношения к времени и пространству, основанного на устойчивости и разумности, а не просто на утилитарной необходимости. Философия должна быть в основе этой новой парадигмы в образовании, эффективно координируя как критические/творческие навыки мышления, так и заботу: как подчеркнул Мэтью Липман, они могут быть мощными инструментами для достижения концепции глобального и европейского гражданства — сбалансированного и гармонично оптимального, но требующего большого терпения, ресурсов и упорного труда. Может ли данный многомерный, аналитически направленный и демократический способ практики философии быть использован в качестве ключа для, помогающего избежать опасность дегуманизации? Не может ли его сосредоточенность на искусстве исследования превратиться в эффективный антидот радикализма и предотвратить людей от того, чтобы действовать как роботы или машины? В этой статье я остановлюсь на трех областях, где технологии и глобализация играют решающую роль:

- Размытие границ между человеком/не человеком (Пикси, Лиса).
- Исчезновение четкой границы между изобретением/открытием (Гарри Прайм).

- Новое отношение к «конечности» (как в пространстве, так и во времени) во времена, когда мечты о дополненном (улучшенном) теле и уме становятся все более реальными.

Если основной темой данной статьи является совместное размышление об актуальности парадигмы Липмана в эпоху глобализации и изменений, то в дальнейшем я буду также обращаться к другим авторам (Башляру, Морину, Сена, Нисбауму, Хастведу), чей трансдисциплинарный подход проливает новый свет на данный вопрос о сложности и идентичности. И, наконец, в качестве преподавателя философии я предложу несколько примеров, практикуемых в европейской школе, где многоязычие и способность устанавливать связь с различными культурным контекстами создает интересную среду для экспериментов и наглядной демонстрации парадигмы Мэтью Липмана.

Калуцких Е.В., Пермь (Россия)

Мир сказок. «Антропология» эмоций

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается значение сказки в формировании первооснов эмоционального и рационального, также предлагается вниманию способ работы со сказками на основе практического опыта.

E. Kalutzkih, Perm (Russia)

A World of tales. “Anthropology” of emotions

ANNOTATION. The article discusses the importance of stories in shaping the fundamentals of emotional and rational, it is also available to work with fairy tales on the basis of practical experience.

Свои первые лингвистические навыки, один из показателей коммуникативности человека, ребенок получает еще в раннем детстве, слыша и воспринимая детские песенки и сказки, которые со временем становятся насыщенные, «взрослее». Трудно переоценить роль сказок в жизни любого человека, любого народа. С помощью сказок (подсознательно, а чуть старше — сознательно) ребенок познает правила жизни, учится ставить цели и добиваться их, приходит к пониманию необходимости защиты себя и своих близких.

Мир сказок с его волшебством и красотой влияет на формирование культуры речи, развитие творческого мышления, на формирование жизненных правил личности, на уважительное отношение к старшему поколению. Он помогает проникнуть в сущность мужского и женского (определе-

ние гендерных ролей). Но особое назначение сказок в том, что они влияют на эмоциональное, переживательное, состояние ребенка, закладывая в нем умение сопереживать, сострадать, сорадоваться.

Именно сказка является первым проводником в мир главных человеческих ценностей — красоты и доброты. В сказках — девицы всегда красивые, а молодцы — добрые. И это не просто эпитеты, а оформленные особым образом метафоры. Красная (красивая) — описание внутреннего мира девицы, порядок ее домоустройства, ее внешняя красота. Красные девицы наполняют мир красотой, гармонизируют ее, расширяют горизонты, что полностью соответствует женской сущности. Все это строится на эмоциональном восприятии мира. Точно так же соответствует сущности мужчины доброта, подразумевающая под собой желание и способность защищать свой мир, свои идеи. Быть добрым — это значит наполнять пространство разумными поступками, благими делами, это созидание. Красота и доброта как первоосновы эмоционального и рационального формируют не просто характер конкретного маленького человека, но оказывают колоссальное влияние на формирование устоев целых народов.

Дети могут сами стать исследователями формирования эмоциональных состояний человека, или даже человечества. Для основы работы в этом направлении можно взять любые сказки: фольклорные или литературные, о животных или растениях, легендарные или бытовые. Также подойдут анекдоты или небылицы (чем короче сказка, тем сложнее с ней работать, т.к. особое значение приобретает каждое слово). Задания могут быть и индивидуальные, и коллективные. В ходе исследований дети последовательно выписывают (либо оформляют символически, зарисовывают или показывают мимикой) эмоции/ощущения/чувства, с которыми столкнулись в сказке. Получается «антропологическая» цепочка. Все работы сравниваются с целью увидеть, какая последовательность получилась у остальных. Делается вывод с рассуждениями о том, как могли формироваться эмоциональные состояния у человечества вообще. Нередко дети приходят к тому, что эмоции сформировались в зависимости от происхождения мира (физическая или метафизическая точки зрения).

В процессе работы дети учатся толковать текст, видеть скрытые смыслы, логически объяснять то, что происходит с человеком в той или иной ситуации. Самим же текстом может служить как книга, так и мультфильм или кинофильм — т.е. любое произведение, в котором можно проследить динамику.

Kizel A., Haifa (Israel)

Philosophy with Children and Socio-philosophic Sensitivity

Philosophy with children community of inquiry encourage children to develop a philosophical sensitivity that entails awareness of abstract questions related to human existence. When it operates, it can allow insight into significant philosophical aspects of various situations and their analysis. This presentation seeks to contribute to the discussion of philosophical sensitivity by adducing an additional dimension — namely, the development of a socio-philosophical sensitivity by means of a philosophical community of inquiry focused on texts linked to these themes and an analysis of them with the help of narrational tools that explain the children's philosophical moves. The ability to ask questions regarding complex social issues in the field of economics and to ask oneself personal questions about oneself is thus also exemplified in the deconstruction of the “great narratives” and their transformation into more accessible, human dimensions.

The first section of the presentation focuses on the philosophic framework within which discussions of this type are conducted with children and the historical background of this field as a method employed across the globe. The second section examines selected transcripts from philosophic encounters in which children discuss social and economic themes. The third section engages in a narrative analysis of philosophical discourse that seeks to broaden the discussion of the link between philosophy with children and the way in which children themselves construct philosophical sensitivities that can develop into socio-philosophic sensitivities.

In the case of discussions relating to the issue of poverty, the children raised basic questions relating to the core of philosophy. Unsurprisingly, they did not make exclusive use of examples. Their ability to address these issues allowed a discussion that also led them to develop caring thinking, which is based on friendship thinking. This is based on a social sensitivity founded on both empathy and the raising of logical arguments.

Кизел А. Хайфа (Израиль)

Философия с детьми и социально-философская чувствительность *Переводчик — Лазарева Ю.А.*

АННОТАЦИЯ. Данная презентация ставит перед собой цель внести вклад в обсуждение философской чувствительности путем приведения дополнительного измерения, а именно, развития социально-философской чувствительности посредством философского сообще-

ства исследователей, ориентируясь на тексты, связанные с этими темами и их анализ с помощью нарративных инструментов, которые объясняют философские ходы детей.

A.KIZEL, HAIFA (ISRAEL)

Philosophy with Children and Socio-philosophic Sensitivity

ANNOTATION. This presentation seeks to contribute to the discussion of philosophical sensitivity by adducing an additional dimension — namely, the development of a socio-philosophical sensitivity by means of a philosophical community of inquiry focused on texts linked to these themes and an analysis of them with the help of narratival tools that explain the children's philosophical moves.

Философия с детьми сообщества исследователей воодушевляет детей развивать философскую чувствительность, что влечет за собой осознание абстрактных вопросов, касающихся человеческого существования. Когда она работает, это позволяет понять значимые философские аспекты различных ситуаций и их анализ. Данная презентация ставит своей целью внести вклад в обсуждение философской чувствительности путем приведения дополнительного измерения, а именно, развития социально-философской чувствительности посредством философского сообщества исследователей, ориентируясь на тексты, связанные с этими темами и их анализ с помощью нарративных инструментов, которые объясняют философские ходы детей. Возможность задать вопросы, касающиеся сложных социальных проблем в области экономик, задать личные вопросы о себе, таким образом, также свидетельствует в деконструкции «великих нарративов» и их трансформации в более доступное человеческое измерение.

Первый раздел презентации посвящен философской системе, в рамках которой с детьми проводятся обсуждения этого типа, а также истории вопроса возникновения данной области как метода, используемого по всему миру. Во втором разделе рассматриваются избранные стенограммы философских встреч, на которых дети обсуждают социальные и экономические темы. Третий раздел включает в нарративный анализ философского дискурса, который стремится расширить обсуждение связи между философией с детьми и тем как сами дети формируют философское восприятие, которое может развить социально-философскую чувствительность.

В случае обсуждения вопросов, связанных с проблемой бедности, дети затронули основные вопросы, касающиеся ядра философии. Неудивительно, что они не предпочли исключительно использование примеров. Их способность обращаться к данным проблемам позволяет организовать дискуссию, что также приводит к развитию в них заботливого мышления, которое основано на дружественном мышлении. Это есть основа социальной чувствительности, которая основана на эмпатии и выдвигаемых логических аргументах.

**Философия инфантилизма:
рациональное и иррациональное**

АННОТАЦИЯ. Автор различает понятия детства как возрастную характеристику и инфантилизма как состояния, характеризующего тип человеческого существования, от возраста независимый. Философские интерпретации инфантильности рассматриваются в полярном диапазоне — от идеи слабости, несамостоятельности, подчиненности и зависимости до идеи независимости, суверенности, гедонизма и антиавторитарности.

E. Krasnukhina, Saint-Petersburg (Russia)

Philosophy of infantilism: rational and irrational

ANNOTATION. The author distinguishes between the concept of childhood as the age characteristics and infantilism as status describing the type of human existence, independent of age. Philosophical interpretations of immaturity are considered in the polar range from the idea of weakness, lack of independence, authority and dependency to the idea of independence, sovereignty, hedonism and antiauthoritarianism.

Успех образовательных стратегий в большой степени зависит от адекватного представления их целевой аудитории, поэтому размышления о философии для детей подразумевают в качестве важного своего компонента и размышления о философии детства. Современная философия рассматривает различные ипостаси экзистенциала инфантилизма. Можно говорить, по крайней мере, о трех тематизациях детства как беспомощности, безответственности и бесполезности. Тогда речь пойдет соответственно о религиозном человеке З. Фрейда, массовом потребителе Х. Ортеги-и-Гассета и суверенном человеке Ж. Батая.

Сущность инфантилизма трактуется классическим психоанализом как слабость, беспомощность, страх, зависимость, потребность в защите, неразумность бунта и неподчинения и одновременно склонность к принятию авторитарной власти и созданию религиозных и политических культов. Долгое время основная идея детства состояла в зависимости, в необходимости опеки и руководства. Поэтому И. Кант понимал взрослость как правосубъектность, как способность и возможность быть никем не представляемым в своих интересах, как освобождение от опекунов. Является ли понимание детства как слабости, нуждающейся в силе, самоотчетом детства или взрослым взглядом на детство извне? Возражением Фрейду могло бы быть утверждение, что ребенок глуп, неопытен, но именно в силу этого неосторожен, бесстрашен, самоуверен. Напротив, опаска, осторожность, экономность, разумность, расчетливость, понима-

ние ограниченности своих ресурсов, пределов своих возможностей — это очень взрослое и ответственное чувство. Детство это понятие возрастное, а инфантилизм являет собой сохранение черт детскости у взрослого человека. Говоря о подобии человека толпы с точки зрения его психологии и поведения ребенку или дикарю, Фрейд анализировал массовое политическое сознание.

Инфантилизм современного человек как массового потребителя комфорта, обеспечиваемого цивилизацией, видится Ортеге прежде всего в гедонизме, в стремлении к удовольствиям, к удовлетворению всех своих желаний. «Жить, как хочется — плебейство», — сказал Гете. Но именно так формулируется кредо человека массы. Он подобен капризному и избалованному, а не испуганному ребенку. Он потребляет то, что он не в силах создать, производить. Мы имеем дело с парадоксом: цивилизован современный мир, но не его обитатель. Безответственность, отсутствие личностной самодостаточности и субъектности существования есть общая черта инфантилизма в представлении и Фрейда, и Ортеги. Однако патриархальные структуры традиционного общества и коньюмеризм современного порождают различные представления о детскости как о зависимости и подвластности деспотической власти семейного, небесного или политического Отца и как о деспотизме совсем иного рода — самодовольной власти массовой посредственности, лишенной всяких авторитетов.

Для Фрейда и Ортеги понятие детскости было формой критической рефлексии человеческого существования, однако Батай, практически отождествляя инфантильность и суверенность, идеализирует детскость как высший тип экзистирования. Если Ортега полагал, что инфантилизм является уделом среднего, обычного, массового, заурядного человека, то в работе Батая «Сад и обычный человек» последний описан как антипод суверенности. Обычный человек движим слабостью, страхом, зависимостью от других людей. Он не умеет быть одиноким и получать удовольствие от жизни. Ребячлив, инфантилен, суверенен как раз человек неординарный, редкий. Он умеет быть по-детски эгоцентричным, пренебрегающим другими, превращающим их в свои жертвы. Суверенный человек Батая, как и человек массы Ортеги, делает только то, что доставляет ему удовольствие. Даже если это удовольствие требует совершения актов насилия и жестокости. Персонаж произведений маркиза де Сада олицетворяет такую суверенность. Даже известная детская склонность к жестокости обретает в идее суверенности статус достоинства. Инфантилизм суверенности явлен не только в эгоцентрической жестокости по отношению к другим, но и в бесполезности, бесцельности жизни, в ее свободе от практицизма, экономии и накопления. Хотя суверенность человеческого существования и связана с насилием, по-детски суверенный человек не входит в электорат тоталитарных режимов, не испытывает потребности в установлении жесткого политического порядка и в силу своей независимости не склонен к подчинению и поклонению единоличному субъекту власти.

Социально-феноменологическая практика и методология «сообщества исследователей»

АННОТАЦИЯ. В работе описывается практика личностного развития учащихся в процессе обучения, предлагается методология, определяющая соотношение (мета)предметных и социокультурных факторов познавательного процесса в группе учащихся.

I.Kudrova, Zhukovsky (Russia)

The socio-phenomenological practice and methodology of “community of inquiry”

ANNOTATION. The paper describes a practice of personal development of students in learning process, applying a methodology that defines the ratio of the (meta) subject, and sociocultural factors in learning process in the group of students.

Одной из проблем современного образования является формирование таких основ обучающей деятельности, которые помогут научить учащегося в ответственных ситуациях сложной современной реальности, требующих нестандартных решений, самому прокладывать стратегические пути. Решение нам видится в развитии возможностей непрерывного образования, которые позволяют формировать у учащихся навыки разумного выбора, делая их более философски изощренными, в условиях социального опыта, анализ которого должен стать целью и продуктом групповой работы.

Перспективным направлением разработки предложенного решения представляется методологическая коммуникация феноменологии и социального анализа. В основе данного подхода лежит понимание, что для согласования с опытом жизни человека важнейшей характеристикой современного социального мира является его смысловая нагруженность. Поэтому «понимающая» социальная наука должна основываться на «осмысленных» представлениях. С другой стороны, феноменологии стремится к беспредпосылочному описанию опыта познающего сознания, что предполагает обращение к первичному опыту познающего сознания.

Синтез методологических смыслов феноменологии и смыслоориентированной, «понимающей» социальной философии открывает новые возможности проектировать основы обучающей деятельности с упором на исследование смысловых характеристик процессов социальной реальности.

Реальной практикой реализации такого подхода является методология «сообщества исследователей», основы которой описаны в программе «Фи-

лософия для детей»¹. «Философия для детей» — достаточно органичное соединение традиций американской социологии и социальной психологии (прежде всего, «символического интеракционизма» Дж. Миды) с методологией исследовательского обучения Д. Дьюи. Именно Миду Липман обязан представлениями о механизме единства человеческой индивидуальности и сообщества, особенностями их взаимовлияния и взаимозависимости.

Благодаря ролям, которые он играет, индивид оказывается посвященным в особые сферы социально объективированного знания не только в узком когнитивном значении, но и в смысле «знания» норм, ценностей и даже эмоций. Специфически-ролевое знание учащегося в традиционной информационной парадигме обусловлено пониманием его зависимости от роли учителя. Это мешает учащемуся проявлять себя как индивидуума, и, в итоге, сдерживает освоение им общего знания. Согласно Миду, изменение роли учителя ведет к коммуникации между ним и учениками, что проявляет существенные характеристики группового (классного) сообщества и индивида, их единство, достигаемое в процессе взаимного приспособления.

Другой важной особенностью методологии «сообщества исследователей» является то, что учащийся изначально помещен в готовый контекст проблемных альтернатив. Липман пишет: «Сообщество исследователей стремится идти за логикой исследования, не ограничивая себя рамками отдельных дисциплин. Диалог, стремящийся приспособиться к логике исследования, продвигается вперед не прямо, а зигзагами, словно гонимая ветром лодка. Тем не менее, по мере развития своего движения такой диалог становится схожим с тем, что есть само мышление»². Перспективной для дальнейшего развития предлагаемой практики представляется возможность сочетания проблематичных (критических) и открытых (рефлексивных) возможностей студентов.

В связи с этим необходимо решить вопрос каким образом помочь учащимся овладеть многочисленными навыками рефлексивного рассуждения для того, чтобы они и в процессе непосредственного обучения, и в дальнейшем могли самостоятельно овладевать знаниями. В сообществе исследователей цель исследовательского поиска — превращение неопределенной ситуации в ситуацию определенную. Его этапы: анализ контекста ситуации; формулировка относящихся к нему философских вопросов; конструирование гипотез; осуждение критериев доказательности выдвигаемых суждений; выработка практического суждения.

Таким образом, социально-феноменологическая практика выражает взаимообусловленность внутреннего и внешнего, характеристик объекта познания и человеческого к нему отношения, выраженного в направленности сознания на определенный объект. Как показывает практика, что использование

¹ Программа «Философия для детей» подготовлена в Институте по развитию философии для детей (Монтклер, США). Среди разработчиков программы — Э. Шарп, Ф. Оскания, Г. Метьос, Р. Рид, М. Причард и др.

² *Lipman M. Thinking in Education. New York: Cambridge, 1991. P. 16.*

социально-феноменологических принципов в обучении помогает учащемуся нарабатывать личностный духовный опыт самостановления человека, опыт обретения персональной и социальной идентичности.

Поскольку обучение в учебном заведении представляет собой вторичную социализацию, что не предполагает высокой степени идентификации, то субъективная реальность содержания данного типа интернализации оказывается достаточно хрупкой и ненадежной в сравнении с интернализациями первичной социализации. Поэтому необходимы дальнейшие исследования проблемы формирования условий, порождающих и направляющих любознательность учащихся, их личностную включенность в процесс обучения с целью формирования у них навыков рефлексивного мышления и индивидуализации личности в коллективе.

Lyle S.M., Wales (Great Britain)

Narrative Understanding as a primary meaning-making tool: implications for Philosophy for Children

In this paper I will argue that narrative understanding is the primary meaning-making tool for all human beings (Lyle, 2000) and as such should be a central consideration when planning to engage children in Philosophy.

This argument can be located in multiple disciplines as the recognition of the importance of narrative permeates many fields of scholarly inquiry. Nash (1990) brings together work from many disciplines to demonstrate how narrative discourse dominates the way human beings relate to each other and to the world. Specialists in education, law, economics, politics, philosophy and the history of science, show narrative discourses at work.

A key proponent is the psychologist Jerome Bruner; heavily influenced by the work of Lev Vygotsky he speaks of paradigmatic and narrative modes of thought as providing distinctly different ways of viewing reality (Bruner, 1990). The paradigmatic mode is associated with the thought processes of the scientist, the narrative mode with the storyteller. Bruner (1996) put flesh on the idea that it is culture, and not biology, that shapes human life and the human mind and presented two distinct ways of making sense of the world: the logico-mathematical and narrative understanding.

Of these two, he regards narrative as a universal way of making sense, of ordering experience, used by all cultures. Bruner (1990: 80) suggests that there is some human 'readiness' or predisposition to organize experience into a narrative form, and that the ability to comprehend stories is more basic to human intelligence than anything measured through tests of logico-mathematical develop-

ment. He emphasizes the importance of narrative understanding... narrative is an instrument for making meaning that dominates much of life in culture... Our sense of the normative is nourished in narrative, but so is our sense of breach and of exception. (Bruner 1990: 97)

Narrative approaches also find echoes in the sociology of learning. Researchers following the work of the US sociologist, Mead (1934), believe that experience gained through social interaction provides the foundation for individual social development. Mead suggested that children bring into the world powerful social tendencies that impel them to participate in a community: it is through social activity and exchanges that children are able to take on roles, put themselves in the place of another person and make inferences concerning the other's experiences.

In fact, work within different disciplinary areas shows that narrative understanding is the major, cognitive tool through which all human beings in all cultures make sense of the world. Human beings are predisposed to organize experience into a narrative form. Several writers (Bettelheim 1976, Egan 1991) have pointed out the powerful structure of narrative stories, myths, fairy-tales, legends that exists in all cultures. To participate as a member of a culture requires an understanding of narrative meaning. It is through narrative that human beings render actions and events meaningful.

It follows that proponents of P4C should examine their practice for opportunities to exploit narratives. This won't be easy, Western philosophical thought has a positive distrust of affect and emotion, preferring instead reason and the qualities of detachment, distance and cool appraisal. This line of thought has contributed to educational researchers' neglect of narrative understanding as a legitimate learning tool, with a few, but notable, exceptions.

In educational research, the most ardent and consistent supporter of narrative understanding is Egan (1983; 1988; 1990). Egan does not wish to replace the cognitive with the affective, the rational with the imaginative; rather, he sees them as interdependent, believing imagination to be a necessary and neglected component of rational, cognitive activity; for Egan (1992: 113), 'cognitive activity' that lacks imagination and affective components is desiccated and inadequate.

Egan explores the distinction made between reason and imagination in education, pointing out how they are seen as discrete entities. He argues passionately against this position and calls upon educators to take imagination seriously and argues that the key strategy for developing the imagination is narrative (Egan, 1988, 1992). He claims that any event or behaviour only becomes intelligible by finding its place in story. Egan (1992: 71) believes that children's imaginations are more readily stimulated by content that engages their emotions than content that does not. He suggests that 'the tool we have for dealing with knowledge and emotions together is the story'. It is stories that have the power to engage the emotional commitment of their hearers. Egan (1992: 70) points out that human beings' manner of making sense of experience is profoundly mediated by emotions. How we feel about, and feel during, the sequences of our lives is of central importance:

So the affective connection is also the story connection. Whenever our emotions are involved, so too is a narrative, a story or story fragment, that sets the context and the meaning. The role of the story is fundamental to our sense-making, and in education where sense-making is of primary concern, it is still largely neglected.

The P4C programme suggests that imagination can be harnessed to work with rational faculties to increase children's understanding of the world and its people, thus combining the critical and creative. The stimulus for generating this holistic approach is philosophical narrative. Lipman (1988) too believes that human beings in their action and practice are essentially storytellers. Narrative reflects the structure of human existence and helps people enter into the lives and experiences of others; stories have the power to generate imaginative thinking.

In the UK the use of stories in the form of picture-books (Hayes & Murriss, 2014) has demonstrated how good quality stories rather than especially written philosophical novels have the power to stimulate philosophical thinking that engages both reason and the affective in children's thinking. If narrative understanding is to be taken seriously as the primary mode of understanding, then it should be the starting point for planning and organizing the P4C curriculum and classroom processes.

References

1. *Bettelheim B.* The Uses Of Enchantment: The Meaning And Importance Of Fairy Tales. New York: Random House, 1976.
2. *Bruner J.* Acts Of Meaning. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1990.
3. *Bruner J.* The Culture Of Education. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1996.
4. *Egan K.* Education And Psychology: Plato, Piaget, And Scientific Psychology. New York: Teachers College Press, 1983.
5. *Egan K.* Teaching As Story Telling: An Alternative Approach To Teaching And The Curriculum. London: Routledge, 1988.
6. *Egan K.* Romantic Understanding: The Development Of Rationality And Imagination, Ages 8–15. London: Routledge, 1990.
7. *Egan K.* Primary Understanding: Education In Early Childhood. New York: Routledge, 1991.
8. *Egan K.* Imagination In Teaching And Learning Ages 8–15. London: Routledge, 1992.
9. *Haynes J., Murriss K.* Picturebooks, Pedagogy and Philosophy // Routledge Research in Education. London: Routledge, 2015.
10. *Lipman M.* Philosophy Goes To School. Philadelphia, Pa: Temple University Press, 1988.
11. *Lyle S.* Narrative Understanding: Developing A Theoretical Context For Understanding How Children Make Meaning In Classroom Settings // Journal Of Curriculum Studies. 32: 1, 45–63. 2000.
12. *Mead G.H.* Mind, Self And Society From The Standpoint Of A Social Behaviorist, C. W. Morris (Ed.) Chicago: University Of Chicago Press, 1934.
13. *Nash C.* (Ed.) Narrative In Culture: The Uses Of Storytelling In The Sciences // Philosophy and Literature. London: Routledge, 1990.

Нарративное понимание как первичное средство построения значения: применения в философии детям

Переводчик — Пушанко Т.В.

АННОТАЦИЯ. В работе проводится фундаментальное обоснование, почему успех философских программ для детей зависит от умения создавать хорошие истории и работать с ними. Философское повествование в виде истории инициирует одновременное включение знаний и эмоций в познавательную деятельность.

S.M. Lyle Wales (Great Britain)

Narrative Understanding as a primary meaning-making tool: implications for Philosophy for Children

ANNOTATION. The paper provides a fundamental justification why the success of philosophical programs for children depends on ability to create good stories and work with them. Philosophical narrative in the form of a story simultaneously initiates the activation of knowledge and emotions in a cognitive activity.

В этой статье я буду аргументировать, что понимание нарратива — это основное средство создания значения для всех людей (Лайл, 2000), и это должно быть главным соображением, если вы планируете заинтересовать детей философией.

Данный аргумент можно обнаружить во множестве дисциплин, осознание важности нарратива проникает в различные области науки. Нэш (1990) берет исследования из различных дисциплин, чтобы продемонстрировать, как доминирует дискурс, как он определяет взаимодействие людей друг с другом и с миром. Специалисты в области образования, юриспруденции, экономики, политологии, философии и истории науки показывают, как работает нарративный дискурс.

Ключевой сторонник — психолог Жером Брюнер, находясь под сильным влиянием работ Льва Выготского, он говорит о парадигмальных и нарративных моделях мысли как проводниках различных путей видения реальности (Брюнер, 1990). Парадигмальный подход ассоциирован с процессом мышления ученого, нарративный подход — с мышлением рассказчика. Брюнер облек в плоть идею о том, что культура, а не биология, формирует человеческую жизнь, и человеческий разум представляет два различных пути осмысления мира: логико-математический и нарративный.

Из них он рассматривает нарратив как универсальный способ понимания, упорядочивания опыта, используемый во всех культурах. Брюнер полагает, что существует некая человеческая «готовность», или предрасположенность, к организации опыта в нарративную форму, и способность воспринимать истории находится в человеческом разуме глубже того, что

сопутствует вычислениям, тестам, познанию логико-математическим путем. Он акцентирует важность понимающего нарратива: «..нарратив — это инструмент создания значения, которое доминирует над жизнью в культуре... наше ощущение нормативного возвращается в нарративе, но также и наше ощущение нарушений и исключений» (Брюнер 1990: 97).

Нарративные подходы также находят отголоски в социологии обучения. Последователи социолога США, Мид (1934), считают, что опыт, накопленный в ходе социального взаимодействия, обеспечивает основу для индивидуального социального развития. Мид предположила, что дети приносят в мир мощные социальные тенденции, которые побуждают их к участию в сообществе: именно благодаря социальной активности и обмену дети могут принимать на себя роли, ставить себя на место другого человека и делать выводы, касающиеся опыта другого.

Действительно, работа в различных дисциплинарных областях показывает, что нарративное понимание является основным когнитивным инструментом, с помощью которого все люди во всех культурах осознают мир. Человек предрасположен организовать опыт в нарративную форму. Некоторые авторы (Беттельгейм 1976, Иган 1991) указывали на мощную структуру повествования историй, мифов, сказок, легенд, которые существуют во всех культурах. Для того чтобы принять участие в качестве члена культуры, необходимо понимание смысла рассказа. Именно через повествование люди находят во всех действиях и событиях смысл.

Отсюда следует, что сторонники Р4С (философии для детей) должны изучать свою практику на возможность использования нарратива. Это будет нелегко, западная философская мысль имеет определенное недоверие состояниям волнения и эмоции, предпочитая разум, отстраненность и прохладную оценку. Это направление мысли способствовало тому, что теоретики образования пренебрегали нарративным пониманием как разумным методом обучения, не считая нескольких, но заметных, исключений.

В педагогических исследованиях, самым ярким и последовательным сторонником нарративного понимания является Иган (1983; 1988; 1990). Иган не желает заменить когнитивное — аффективным, рациональное — воображением; скорее, он видит их как взаимозависимые элементы, полагая, что воображение является необходимым и в основном пренебрегаемым компонентом рациональной, познавательной деятельности; для Игана (1992: 113), «познавательная деятельность», в которой отсутствует фантазия и аффективные компоненты, является обезвоженной и неадекватной.

Иган исследует разграничение между разумом и воображением в области образования, указывая на то, каким образом они рассматриваются как отдельные единицы. Он страстно протестует против этой позиции, призывает педагогов серьезно относиться к воображению и аргументирует, почему ключевой стратегией для развития воображения является нарратив (Иган, 1988, 1992). Он утверждает, что любое событие или поведение становятся понятными, только когда они находят свое место в истории. Иган

(1992: 71) считает, что детские фантазии легче стимулируются содержанием, которое затрагивает их эмоции, чем содержанием, которое этого не делает. Он предполагает, что у нас есть «инструмент для одновременной работы со знаниями и эмоциями, это — история». Это истории, которые имеют силу заручаться эмоциональной поддержкой своих слушателей. Иган (1992: 70) указывает на то, что способ, при помощи которого люди осмысливают опыт, глубоко опосредован эмоциями. Как мы чувствуем себя во время каких-то событий нашей жизни, отношение к происходящему имеют решающее значение: «Таким образом, эмоциональная связь — это еще и связность истории. Всякий раз, когда наши эмоции вовлечены, это результат работы нарратива: рассказ или фрагмент истории задают контекст и смысл. Роль истории имеет основополагающее значение для формирования значения, но в образовании, где работа со смыслом является первостепенной задачей, она по-прежнему в значительной степени игнорируется».

Программа Р4С предполагает, что воображение должно поддерживать работу с рациональными способностями, чтобы взрастить детское понимание мира и его народа, сочетая таким образом критическое и творческое. Стимулом для создания этого целостного подхода является философское повествование. Липман (1988) тоже считает, что люди в своей деятельности и практике по своему существу — сказочники. Рассказ отражает структуру человеческого существования и помогает людям войти в жизнь и опыт других; истории имеют силу генерировать образное мышление. В Великобритании опыт написания историй в виде иллюстрированных книг (Hayes & Murriss, 2014) показал, как хорошие истории, а не специально написанные философские романы, имеют силу стимулировать философское мышление, которое увлекает и разумное, и эмоциональное в детском мышлении. Если нарративное понимание следует принимать всерьез как основной способ понимания, то именно оно должно быть отправной точкой для планирования и организации философии для детей в учебных программах в классе.

Лазарева Ю.А., Трушкина Е.Ю., Москва (Россия)

Философствование с детьми как педагогическая практика

АННОТАЦИЯ. В тезисах говорится о философской практике с детьми, которая с недавних пор проводится в России. Авторы рассказывают о преимуществах и практической ценности такой работы, направленной на развитие мышления ребенка.

Y. Lazareva., E. Trushkina, Moscow (Russia)

Philosophizing with children as pedagogical practice

ANNOTATION. The thesis refers to the philosophical practice with a child that recently has been held in Russia. The authors report on advantages and a practical value of this work aimed to develop child's thinking.

Сегодня вопрос ведения философских практик с детьми становится наиболее актуальным. Желание получить новое знание рождает неподдельный интерес к такого рода практикам со стороны детей и взрослых; образуется все больше и больше неформальных организаций вовлекающих людей в процесс философствования (философские кафе, кружки, семинары, тренинги и т.п.) (Ретюнских Л.Т.).

Мышление — это естественный акт, на который так или иначе, способен каждый из нас, начиная с раннего возраста. Пожалуй, выражение собственных мыслей является основным требованием философской практики с детьми. Во-первых, это дает возможность лучше понимать собственные идеи и алгоритмы порождающего их мышления. Во-вторых, проговаривание мыслей вслух позволяет выявлять некоторые трудности, которые свойственны мышлению как таковому: его непоследовательность, противоречивость, тавтологичность и т.д. В-третьих, это дает толчок для развития критического мышления: не принимать все на веру, осознавать причины сказанного, видеть разнообразие позиций и подходов. Философствование с детьми как раз и есть та работа, задача которой — научиться контролировать собственное мышление и выработать навык мыслить критически.

Основными элементами, на которые опирается предлагаемая нами практика являются вопрошание, проблематизация, концептуализация, аргументация. Данные элементы являются в то же время и навыками, которые обретает ребенок в ходе занятий философией. Трудно не заметить их полезность и функциональность, а также их применимость в процессе школьного обучения в целом. Помимо вышеперечисленных достоинств практики, есть и другие немаловажные аспекты, о которых стоит вкратце упомянуть. Философствование с детьми — это прекрасная возможность для социализации ребенка. В ходе философской практики, выражая собственные мысли, каждый ребенок способен не только выделиться из группы сверстников, но также вступить с ними в диалог, настроить свое понимание на мысли другого. Критическое мышление предоставляет возможность ребенку изменить позицию другого, а также и свою собственную. Любая проблема или трудность, возникающая в ходе практики, может стать объектом, заслуживающим обсуждения и осознания.

Поскольку любая мысль может быть опровергнута в ходе философской беседы, это вырабатывает у ребенка привычку занимать позицию наблюдателя-исследователя, отделяться от своих взглядов, рассматривать любую идею как бы со стороны. Такой подход позволяет ребенку сменить импульсивную, эмоциональную реакцию, вызванную той или иной идеей, на последовательное и рациональное ее осмысление.

Использование методов практической философии с младшими школьниками (1–3 класс, 4–6 класс («Лаборатория мысли», детский лекторий Политехнического музея), а также с группами подростков (13–17 лет «ТЕМЫ на Белом море», летний философский лагерь, «Философски практикум: взрослые-дети») а детском лектории Политехнического музея 6–36 лет) позволяет «включить» всех учащихся, несмотря на возраст и уровень подготовки, в мыслительный процесс. Практическая философия не является педагогической практикой в классическом понимании слова, где учитель наставляет учеников и передает им свои знания, однако, представляет собой форму диалога, основанного на искусстве вопрошания, развивая тем самым навыки критического мышления (О. Бренифье).

Занятия практической философией с детьми, направлены на развитие логического, критического, рефлексивного, креативного и других видов продуктивного мышления у ребенка. Как считает известный французский практический философ «О. Бренифье: «Дети — философы от природы, в том смысле, что вопросы легко возникают у них в голове». Таким образом, на занятиях активно практикуется работа по развитию навыков работы с вопросами, например: что такое философия и с чего она начинается? Что такое любовь и мудрость, добро и зло? В чем разница между знанием и пониманием? Почему одному хорошо то, что может быть плохо для другого? И т.д.). Использование в работе философских текстов (мифов, притч, сказок и т.п.), развивает аналитические и коммуникативные способности, научает мыслить логически, творчески и самостоятельно через диалог с другими.

Литература

1. *Бренифье О.* Как избежать детских вопросов? // Материалы Четвертой Международной научно-практической конференции «Философия — детям. Мышление и здоровье». Москва, 7–10 ноября. М.: МЭЙЛЕР, 2010.
2. *Ретюнских Л.Т.* Современное дошкольное образование: теория и практика. М.: Мозаика-Синтез. № 6. С. 38–43.
3. *Ретюнских Л.Т.* Путешествие в лабиринтах мудрости. Философия для младших школьников. М.: Вита-Пресс, 2013.

Леонтьева Л. Н., Самара (Россия)

Философия в школе: из опыта экспериментально-педагогической работы Самарского лицея философии планетарного гуманизма

АННОТАЦИЯ. В статье представлена аналитика опыта работы Самарского лицея философии планетарного гуманизма преподавания пропедевтического курса философии в 1–11 классах в контексте межпредметной интеграции базисных и инновационных предметов.

L. Leontyeva, Samara (Russia)

Philosophy at school: from the experience of the experimental pedagogical work of Samara Lyceum of Planetary Humanism Philosophy

ANNOTATION. The article presents an analysis of experience of teaching introductory Philosophy course in grades 1–11 at the Samara Lyceum of Planetary Humanism Philosophy in the context of interdisciplinary integration of basic and innovative subjects.

Самарский лицей философии планетарного гуманизма работает в парадигме «культуры как жизнетворчества мира», погружая преподавание всех дисциплин и воспитательную работу в философский контекст. Еще Платон говорил, что целью образования должно быть «формирование в детях нравственности и добродетели», а Д. Лихачев, утверждал, что воспитание — это прививка нравственности...

Концепция лицея строится на единстве образования и воспитания, т.е. формирования культуры, интеллекта и нравственности учащихся. Основной целью и задачей экспериментально-педагогической работы лицея является философско-гуманистическое решение проблем духовного становления личности ребенка, формирование у учащихся с помощью философии собственного миропонимания, в контексте толерантности, осознания высших законов бытия человечества — законов жизни.

Учебный плана лицея, включает требования федерального государственного образовательного стандарта РФ для 1–11 классов, имеет глубокий инвариантный компонент философско-антропологических знаний, который позволяет не только успешно сдать ЕГЭ и подготовить учащихся к поступлению в вузы, но и дает возможность развивать культуру чувств, логику абстрактного мышления, приобщать к философско-гуманистическим традициям прошлого, вводить в суггестивно-интериоризационный диалог с искусством, как этико-эстетическому феномену системно-аксиологическому воспитанию личностного осознания права свободы и гуманистических обязательств человека в социуме.

Пропедевтический курс сквозной программы по философии для 1–11 классов (логика чувственного и рассудочного познания) преподается в контексте предметов окружающего мира и обществознания. Программа 1–4 классов включает системную разработку трех предметных областей: космология, окружающий мир и нравственность. Преподавание опирается на мифопоэтическое и этическое понимание ребенком мира, с использованием логико-теоретических технологий работы с вопросами и предполагает написание детьми философских этюдов по содержательным разделам программ с публичной защитой каждым ребенком своей работы.

Пропедевтика программного курса по философии в 5–11 классах лицея базируется на исследованиях в области философской антропологии и истории философии и имеет жесткую содержательно-возрастную, мировоззренческо-психологическую систему подачи материала с контролем рефлексии усвоения. Уроки строятся в диалоговой форме, используются афоризмы

классиков, отрабатываются формы аргументации в художественно-поэтическом сопровождении, с обязательным коллективным анализом дискуссионного материала. К каждому уроку в соответствии с заданной тематикой учащиеся подбирают афоризмы философов-классиков, поэтическое сопровождение, проводят логический анализ представленного материала, пишут философский этюд с собственной постановкой проблемы, раскрытием темы, итоговыми выводами (понятие, рассуждение, умозаключение). В конце года учитель рекомендует каждому ученику одну из тем общей программы года для написания итогового реферата в соответствии с разработанной в лицее структурой. Также они готовят тезисы для публичного выступления и пишут философско-психологический автопортрет, представляя в нем собственное чувствование, понимание и трактовку проблемы. Содержательные разделы курса философии: 5 класс — философия природы; 6 класс — философия чувств; 7 класс — философия нравственности; 8 класс — философия жизни; 9 класс — философия человека; 10 класс — философия социума; 11 класс — философия мира. Защищая научный проект по одной из тем вышеизложенных программ, учащиеся лицея приобретают не только фундаментальные системные знания, но и серьезный опыт риторического выступления.

Литература

1. Бакушинский А. Художественное творчество и воспитание. М., 1925.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977. С. 705. (Серия «Памятники исторической мысли»)
3. Кант И. Лекции по этике. М.: Республика, 2004. С. 345. (Библиотека этической мысли)
4. Латишин И. Философия изобретения и изобретение в философии: Введение в историю философии. М.: Республика, 1999. С. 399. (Мыслители XX века).
5. Лихачев Д. Письма о добром и прекрасном / Сост. Г. Дубровская. М.: Детская литература, 1989. С. 240.
6. Хаксли Д. Биосоциальная эволюция гуманизма как психолого-педагогическая проблема // Хаксли Д. Гуманистический кризис. М., 1963.
7. Швейцер А. Культура и этика. «Благоговение к жизни» / Пер. с нем. Н.А. Захарченко, Г.В. Колшанского; Общая редакция и предисловие проф. В.А. Карпушина. М.: Прогресс, 1973.

Evaluating concept possession as an explicit and social practice

In this paper I discuss an alleged problem of assessment at school, from the point of view of an investigation of philosophical elements in teaching. I contend that assessment of reasoning in discourse sometimes overviews an important aspect of human rationality according to which conceptual content is represented not as involving ‘implicit’ detached premises of inferences in line with a formalist approach, but rather as an explicit and social practice of giving and asking for reasons. Inferences are ‘materially’ good because of the content of their no- logical vocabulary, in line with a dialectical approach and a socratic method (Cfr. Brandom 2000, Sellars 1997).

According to many standards of assessment in teaching and tests, to grasp a concept and the correct meaning of a term involves a commitment to drawing certain inferences. This seems sometimes to be a consequence of the alleged thesis that the meaning of a term is given by its justification through some premises intended as “implicit” and so forth mandatory. Inferential commitments come out from a kind of “detached” premise (Cfr. Brandom, 2000, Sellars 1997) in the form of a conditional which renders that inference and argument valid and which is supposed to underwrite human rational discourse and activity, in line with a formalist approach. Also, inference is generally considered to be incomplete, because it doesn’t go through if one doesn’t accept that detached implicit premise

In this paper I discuss an alleged problem of this style of assessment of arguments, conceptual content possession and inferential practice, in discourse from the point of view of an investigation of philosophical elements in teaching. Following some critics (Cfr. Brandom 2000, Sellars 1997, Dutilh Novaes 2015) I contend that the abovementioned practice of assessment overviews an important aspect of human (children) rationality. This fact doesn’t explain how different speakers in front of the same content can produce different and individual patterns of inferences while still maintaining an objective notion of content in communication among individuals.

Moreover, it does not take into account the possibility of a genuine extension of knowledge as it rather emphasizes that evaluating introduction and consequences of concepts involves only whether the inference is one that is already endorsed, so that no new content is really introduced. On the contrary my focus will be that to catch conceptual content is better represented not as implicit but rather as an explicit and social practice of giving and asking for reasons, in line with a dialectical approach and a socratic method (Cfr. Brandom 2000, Sellars). This points to the aim of evaluating even new content from the point of view of determining whether that inference is one that ought to be endorsed (Brandom, 2000).

According to this view a conceptual norm represents rationality if it can be identified with being a player in the social implicit normative game of offering reasons within a discursive practice. Also (Cfr. Sellars 1997, Brandom 2000) inferences are better represented as ‘materially’ good because of the content of their no-logical vocabulary.

I will show how one important difference between the two positions can be reduced to a different conception of the norm underlying conceptual content.

References

1. *Brandom R.* The Articulation of Reasons. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
2. *Novaes D.C.* A dialogical, multi-agent account of the normativity of logic. *Dialectica*. 69, 587–609. 2015.
3. *Sellars W.* Empiricism and the Philosophy of Mind / Ed. Robert Brandom. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

Марабини А., Болонья (Италия)

Оценка овладения концептом как эксплицитная и социальная практика

Переводчик — Трушкина Е.Ю.

АННОТАЦИЯ. В этой статье я рассматриваю предполагаемую проблему оценки в школе с точки зрения исследования философских элементов в обучении. Я утверждаю, что оценка аргументации в дискурсе иногда может рассматривать важный аспект человеческой рациональности, согласно которому концептуальное содержание представляется как не имплицитная обособленная предпосылка умозаключения, в соответствии с формальным подходом, а скорее как эксплицитная и социальная практика определения и поиска причин. Умозаключения «существенно» хороши ввиду содержания их нелогического словаря, в соответствии с диалектическим подходом и сократическим методом. (Cfr. Brandom 2000, Sellars 1997).

Alessia Marabini, Bologna (Italy)

Evaluating concept possession as an explicit and social practice

ANNOTATION. In this paper I discuss an alleged problem of assessment at school, from the point of view of an investigation of philosophical elements in teaching. I contend that assessment of reasoning in discourse sometimes overlooks an important aspect of human rationality according to which conceptual content is represented not as involving ‘implicit’ detached premises of inferences in line with a formalist approach, but rather as an explicit and social practice of giving and asking for reasons. Infer-

ences are ‘materially’ good because of the content of their no- logical vocabulary, in line with a dialectical approach and a socratic method (Cfr. Brandom 2000, Sellars 1997).

В соответствии со многими стандартами оценки в процессе обучения и тестами, понимание концепта и корректного смысла термина включает в себя необходимость заключения определенных выводов. Иногда кажется, что это является следствием предполагаемого тезиса о том, что термин дан в его обосновании через несколько предпосылок, представленных в качестве «имплицитных» и так далее. Дедуктивные заключения исходят из своего рода «обособленных» предпосылок (Cfr. Brandom, 2000, Sellars 1997) в виде условия, которое делает выводы и аргумент обоснованными, и которое должно страховать рациональный дискурс и деятельность в соответствии с формальным подходом. Также вывод, как правило, считается неполным ввиду того, что он не проходит, если кто-либо не принимает эту обособленную неявную предпосылку.

В данной статье я рассматриваю предполагаемую проблему такого стиля оценки аргументов, концептуальное содержание владения и дедуктивные практики, с точки зрения изучения философских элементов в преподавании. Следуя за критиками Cfr. Brandom 2000, Sellars 1997, Dutilh Novaes 2015), я утверждаю, что вышеперечисленные практики оценки рассматривают важный аспект рациональности человека (детей). Данный факт не объясняет, каким образом различные ораторы, сталкиваясь с одним и тем же содержанием, могут производить столь разные и уникальные схемы умозаключений, сохраняя в то же время объективное понимание содержания в акте коммуникации.

Более того, это факт не учитывает возможность подлинного расширения знания, а скорее подчеркивает, что оценка введения и заключения понятий включает в себя лишь уже принятые выводы, таким образом, никакого нового содержания в действительности не привносится. Наоборот, мое внимание, сфокусировано на том, что уловить концептуальное содержание легче, когда оно представлено не как имплицитное, но как эксплицитное, как социальная практика определения и поиска причин, в соответствии с диалектическим подходом и сократическим методом. (Cfr. Brandom 2000, Sellars). Это указывает на цель оценки даже нового содержания с точки зрения определения, в котором вывод — это то, что должно быть принято. (Brandom, 2000).

Согласно данной точке зрения, концептуальная норма является рациональной, если она может быть отождествлена с положением игрока в социальной имплицитной нормативной игре «предлагания» причин в рамках дискурсивной практики. Также (Cfr. Sellars 1997, Brandom 2000) умозаключения лучше представлены как ‘существенно’ хорошие ввиду содержания их не-логического словаря. Я покажу, каким образом одно важное различие между двумя позициями может быть сведено к различному пониманию нормы, лежащему в основании концептуального содержания.

Литература

1. *Brandom R.* The Articulation of Reasons. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
2. *Novaes D.C.* A dialogical, multi-agent account of the normativity of logic. *Dialectica*. 69, 587–609. 2015.
3. *Sellars W.* Empiricism and the Philosophy of Mind /Ed. Robert Brandom. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

Муромцев О.О., Санкт-Петербург (Россия)

Онтологическое моделирование: «живая» философия на стыке мышления и переживания

АННОТАЦИЯ. В статье говорится о философской практике, которую автор называет «эшэровским подходом». Ее суть — в сопряжении интенсивного мыслительного процесса с глубокими переживаниями, которое позволяет связать абстрактные представления о мире с этическим выбором в неоднозначной и сложной ситуации. Это позволяет сформировать у подростков «живую» философию.

O. Muromtzev, Saint-Petersburg (Russia)

Ontological modeling: "live" philosophy at the crossroads of thinking and experience

ANNOTATION. In the article discusses philosophical practice that the author calls “ЭШЭР-approach”. Its essence lies in the coupling of an intense thought process with deep feelings, which allows you to associate abstract ideas about the world with ethical choices in the ambiguous and complex situation. This allows forming an adolescents "live" philosophy.

Подростковый возраст — это время активного освоения человека в мире взрослых, в мире социальных взаимодействий. В это время человек начинает задаваться глубокими вопросами о себе и о мире: «в чем смысл жизни?», «свободен ли человек и каковы границы его свободы?», «что такое хорошо и что такое плохо?» и т.п. В этот период человеку необходимо пространство, в котором нет «правильных» ответов, а есть возможность думать об этом свободно, разбираться в себе, но не одному, а в благоприятной для этого среде, особенно среди сверстников.

Наиболее удобной формой для этого является лагерь (школа, выездной интенсив) — то есть выезд большой группы подростков со взрослыми-ведущими, где и создается такое специальное пространство. Для этого нами разработан ряд принципов. Сумму этих принципов мы называем «эшэровский подход» (от названия организации создателей — Творческой группы ЭШЭР).

В целом эшэровский подход заключается в сопряжении интенсивного мыслительного процесса с глубокими переживаниями, которое позволяет связать абстрактные представления о мире с этическим выбором в неоднозначной и сложной ситуации. Это позволяет сформировать у подростков «живую» философию.

Базовым элементом технологии школы ЭШЭР является выбор темы. В качестве темы мы всегда берем общее понятие, актуальное для этой возрастной категории, и затрагивающее вопросы этики. Примеры тем: «могущество», «поступок», «бесстрашие», «достоинство».

На выбранную тему мы составляем серию так называемых парадоксальных задач, которые затем в течение всей школы решаем в нескольких группах. Примеры таких задач: «Описать мир, в котором каждая мысль имеет вес», «Построить мир, в котором недостаток моего могущества ограничивает свободу других», «Построить мир, в котором мое достоинство зависит от поступков соседа». Особенность парадоксальных задач в том, что они содержат неразрешимое на первый взгляд противоречие, в которое группа упирается при правильном ходе рассуждений. Поэтому, чтобы сдвинуться с этого места, приходится разбираться: «А что это такое?», «А откуда я это знаю?» и т.д. Здесь начинается первая фаза работы с понятием — лишение его привычного, поверхностного значения («распредмечивание») и, затем, более глубокое его понимание («опредмечивание»). В этом процессе каждая группа сама определяет принципиальное содержание понятия и онтологию, в которой они его рассматривают. На этой основе группа моделирует мир, в котором соблюдается условие задачи. Таким образом, парадокс в этой методике является движущей силой мышления, а не «тупиком». После решения задачи группы встречаются на конференции, по очереди докладывают свои решения, и происходит обсуждение результатов. Конференция — это встреча разных логик, онтологий, содержаний, в которых двигались группы. Там рождается объемное понимание рассматриваемого понятия.

Другой обязательной частью школ ЭШЭР является процесс, в котором тему и ее содержание осваивают не в интеллектуальной деятельности, в в опыте переживания и взаимодействия. Чаще всего он имеет форму ситуационной игры, которая раскрывает тему школы через ситуации, содержащие этические дилеммы. Чтобы совершить ход в такой игре, им приходится вместе решать сложные этические вопросы.

«Эшэровский подход» определяется следующим рядом принципов:

Отсутствие однозначного ответа. Мы решаем задачи открытого типа, в которых по определению не существует готовых «правильных» ответов. Ответ мы ищем все вместе. Однако у задачи есть условия: ответственность ведущих в том, чтобы донести до участников, что не любой ответ подойдет в качестве решения.

Свобода в выборе онтологии. При решении задачи каждая группа выявляет или создает свою онтологию, но с чужими моделями работает в логике

их онтологий. Это позволяет участникам понимать, что мыслить можно не только «от себя», но и осваивать другие предпосылки и базовые полагания, которые тоже решают задачу, хоть и другим способом.

Принцип работы на общее смысловое поле вместо интеллектуального соперничества между группами.

Деятельностная рефлексия. Каждый участник и ведущий школы ставит перед собой задачи на развитие и рефлексиирует по ним в группе.

Девятилетний опыт работы школ ЭШЭР показывает, что в результате применения описанных методик у подростков развиваются различные типы мышления (модельное, рефлексивное, философское, дивергентное, этическое, диалектическое, логическое, образно-метафорическое, эвристическое), навыки командной работы, рефлексивность, ораторское мастерство. И, главное, мы видим, что у них формируется «живая», практическая философия: приезжая домой, они оказываются способны применить полученный опыт, чтобы осмыслить и выстроить по-новому собственную жизнь.

Овсяницкая Е.А., Москва (Россия)

Философия и музыкальное образование: смысл, роль и особенности преподавания

АННОТАЦИЯ. В работе говорится о значимости преподавания философии в учащимся, получающим образование в сфере искусства. Автор говорит о задачах философии и особенностях ее преподавания в сочетании с музыкальным образованием.

E.Ovsyaniytskaya, Moscow (Russia)

Philosophy and Music education: meaning, role and characteristics of teaching

ANNOTATION. The work tells about the importance of teaching philosophy for students who receive their education in Arts. The author speaks of the task of philosophy and its teaching specific in conjunction with music education.

Философия — не только общеобразовательный предмет, но и «инструмент» развития личности и профессиональных компетентностей в сфере искусства. Профессионализм музыканта, как и содержание музыкального образования, отличается сочетанием эмоционального, иррационального, и рациональной составляющей в виде теоретических знаний, языка музыкальных символов. Основные задачи философского образования музыкантов: 1) формирование культуры эмоций и чувств — ведь дети исполняют

произведения, в которые композитор вложил такие эмоции и переживания, которые ребенок не может испытать в силу возраста, и 2) развитие мыслительной культуры, рациональной составляющей музыкального профессионализма с учетом особенностей музыкальной специальности.

Искусство — особая сфера человеческой деятельности, где неизбежно переплетаются иррациональное и рациональное. Образование в области искусства — вещь очень тонкая, к нему предъявляются специальные требования, поскольку здесь речь идет не просто о знаниях-умениях-навыках или компетенциях, но педагоги-мастера обязаны уметь обращаться с такой тонкой материей, как эмоциональная сфера ребенка, природные способности, наконец, талант.

В профессиональном музыкальном образовании философия отведена ровно столько места, сколько и другим общеобразовательным предметам: философия честно стоит в расписании занятий в средних и высших музыкальных учебных заведениях, студенты сдают зачет или экзамен, оценка записывается в диплом; и студенты, и большинство преподавателей относятся к ней как к неизбежной «нагрузке» к специальным предметам, хорошо, если на занятиях, благодаря преподавателю, просто будет интересно... Но философия может сыграть свою роль в профессиональном образовании — ее можно рассматривать как часть всей системы содержания музыкального образования.

Мы не будем здесь подробно разбираться с общеразвивающей функцией занятий по философии: наверно, лишь только самые ортодоксальные сторонники утилитарного подхода к образованию готовы отказаться ставить философию в учебные планы для музыкантов, художников, актеров и пр. В части общечеловеческих проблем и взглядов на мир музыкант, наверно, ничем не отличается от представителей других профессий, причём отнюдь не связанных с творчеством, — тем более, что ему необходимо находить общий язык с людьми, далекими от музыки. Но музыкальный профессионализм предъявляет особые требования не только к врожденным и техническим способностям, но и к личности музыканта, его мировосприятию. Вот здесь и может помочь философское образование.

Профессионализм музыканта, как и содержание музыкального образования, отличается удивительным сочетанием эмоционального, интуитивного, иррационального, иногда не поддающегося никаким видам рациональной рефлексии и анализа, и рациональной, абстрактной, составляющей высочайшего уровня в виде теоретико-музыкальных знаний, языка музыкальных символов. Ко времени освоения философии как учебного предмета в средних музыкальных учебных заведениях (15–17 лет) мышление юного музыканта уже подготовлено к восприятию сложных понятий, категорий и абстрактных конструкций; солидный опыт исполнения серьезных музыкальных произведений позволяет понимать и обсуждать вполне «взрослые» проблемы. (Личный опыт преподавания философии в вузе и Центральной музыкальной школе при МГК им. П.И. Чайковского показал, что изначальный интеллектуально-эмоциональный уровень 10-классников ЦМШ, как правило, в основном выше, чем у студентов 2–3 курса гуманитарных факультетов вузов.)

Таким образом, первая задача философского образования будущих музыкантов — работа с личностной составляющей, формирование культуры эмоций и чувств, без которой музыкант не может состояться. В музыкальном образовании есть проблема, на которую обращают внимание почти все педагоги-профессионалы высокого класса, — дети зачастую исполняют (причем очень хорошо!) произведения, в которые композитор вложил такие эмоции и переживания, которые юные исполнители не могут испытать просто в силу возраста. Но откуда взять этот опыт? Или чем его заменить, чтобы к виртуозности исполнения прибавить всю силу замысла, энергию чувств композитора? Рассуждения и дискуссии на философские темы, особенно морально-этического характера, интеллектуальные игры, основанные на драматизации и проблематизации жизненных сюжетов (в том числе и личных, о которых иногда подростки просто кричат, и не надо бояться этот материал «вплетать» в содержание занятия!), позволяют компенсировать, хотя бы частично, опыт проживания тех ситуаций и проблем, который лег в основу того или иного музыкального произведения.

Ребята сами предлагали материал для обсуждения, темы были разные на протяжении всех 10 лет работы и даже в зависимости от класса — от конкретных личных ситуаций до глобальных общественных и культурно-исторических проблем. А историко-философский материал и философские проблемы, предназначенные для изучения «по программе», проецировались на конкретные сюжеты и ситуации, и тогда подростки воспринимали их как свои, личные, вкладывая в эти дискуссии и свои тексты, наверно, всю душу и все чувства, которые могли на тот момент.

Был использован и материал музыкальных занятий — темы конкретных произведений, биографии композиторов — их реакции на конкретные события в мире и в собственной жизни. Старшеклассники писали философские этюды, эссе на те темы, которые звучали в изучаемых музыкальных произведениях, удивительным образом, в своей интерпретации, сопрягая языки музыки и философии. Такая работа, думается, способствовала личностному становлению музыкантов.

Вторая задача философского образования музыкантов — способствовать развитию мыслительной культуры, т.е. работа на рациональную составляющую музыкального профессионализма. Опыт показал, что музыка и рациональность — феномены отнюдь не противоположного характера, но необходимо учитывать特殊性 музыканта. По-разному устроено мышление пианиста и струнника: пианисты хорошо справляются с заданиями системного характера, где необходимы синтез, обобщение, струнники предпочитают «соло» — аналитические задания, блестяще делают «штрихи» к общим дискуссиям и рассуждениям, выделяют детали; их реплики в коммуникации как бы завершают коллективные мыслительные конструкции. В зависимости от педагогических задач и задания можно подбирать соответственно: либо «по вкусу», либо, наоборот, по принципу дополнительности — развивать у пианистов умение работать с деталями, отдельной стороной содержания, у струнников — системность мышле-

ния, способность к синтезу и обобщению. (Что касается духовиков, здесь приходится учитывать индивидуальность каждого музыканта — в основном их мышление устроено по типу струнников, реже — пианистов.)

Независимо от специальности, философские занятия формируют логические, аналитические и рефлексивные умения, необходимые в освоении дисциплин теоретического цикла музыкального образования. Юные музыканты, начиная с 5 кл. (а некоторые — и в начальной школе), с интересом решали задачи по логике, выполняли задания с логическим содержанием. Это помогает успешно усваивать материал и математики и дисциплин естественнонаучного цикла, которые порой являются «камнем преткновения» в образовательной траектории музыканта.

Таким образом, философия в музыкальном образовании — не «довесок», не просто обязательный общеобразовательный предмет, а полноценный «инструмент» развития личности и профессиональных компетентностей.

На наш взгляд, философскую пропедевтику можно включать в музыкальное образование и ранее 10–11 кл., интегрируя ее с другими предметами, в виде специальных заданий, возможно, уже с начальной школы. Эти принципы работы с философией можно использовать и в содержании музыкального образования как дополнительного (в системе детских музыкальных школ).

Одинцова В.П., Москва (Россия)

Философские игры как средство развития мышления младших школьников

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме развития мышления младших школьников средствами философской игры, которая способствует духовному обогащению обучающихся, интеллектуальному развитию, формирует мыслительные операции, развивает творческие способности и способствует воспитанию и развитию личности.

V. Odintzova, Moscow (Russia)

Philosophical games as a way to develop junior class students thinking

ANNOTATION. The article is devoted to the problem of junior class students thinking by means of philosophical game that contributes to the spiritual enrichment of students, intellectual development, it forms mental capacities, develops creativity and promotes the education and the development of personality.

Главной задачей современной системы образования является создание условий для человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и

многokrатно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Школа должна ребенка научить учиться, научить жить вместе, научить работать.

Сегодняшняя политика в сфере образования направлена на повышение уровня культуры учебной деятельности, пополнение списка компетенций выпускника школы, формирование личности, способной быстро адаптироваться в постоянно меняющихся условиях современной жизни.

Приоритетной целью учителя является формирование мышления младшего школьника. Мышление должно быть не просто мышлением, но — творческим, критическим, позитивным. Здесь на помощь приходит игра, в которой успешно формируются все виды мышления и личностные качества.

Особое место в игровой деятельности отводится философской игре. Игра может стать языком взаимопонимания детей между собой и со взрослыми как на вербальном, так и на эмоциональном и экзистенциальном уровне; способом проникновения в тайны бытия.

Философская игра — это форма организации деятельности детей, при которой происходит формирование навыков самостоятельного мышления и развития творческих способностей личности, объективно сопровождающееся усвоением философских знаний, становлением нравственного сознания, выработкой личностных ценностных ориентиров.

В России философские игры теоретически обоснованы, разработаны и успешно внедрены в практику нашими соотечественниками: Н.С. Юлиной, М.Н. Дудиной, Л.Т. Ретюнских, С.В. Борисовым и др.

В практике подготовки учителей начальных классов в педагогическом колледже «Арбат», входящего как структурное подразделение в Институт среднего профессионального образования МГПУ, используется методика проведения философских игр Л.Т. Ретюнских.

Данная методика решает следующий вопрос: как сделать так, чтобы совместные занятия философией были одинаково интересны и полезны детям и взрослым в равной степени, она позволяет соединить в игре разные поколения, разные мнения, разные жизненные установки. Этому способствует весь комплекс игротехнических приемов, разработанных автором. Главной целью игры является формирование навыков самостоятельного мышления и развития творческих способностей личности, объективно сопровождающееся усвоением философских знаний, становлением нравственного сознания, выработкой личностных ценностных ориентиров.

На основе анализа теоретического материала и наблюдения за организацией и проведением философских игр Л.Т. Ретюнских в МГУ имени М.В. Ломоносова и Центральном доме работников искусств, студентами была разработана система проведения игр в 1–4 классах.

В систему входили модули по направлениям, в каждом направлении разработана тематика занятий, в соответствии с тематикой были составлены философские игры. Содержание модуля на каждый год обучения в начальной школе учитывало особенности развития мышления.

Так, для первого класса был разработан модуль «Как собраться с мыслями» (игры: Что есть истина; Познай себя; Ум и мудрость; Знание — сила), который трансформирует энергию импульса к речевому самовыражению в когнитивные импульсы, учит слушать, следовать линии рассуждения, возникающей в ходе дискуссии, видеть допущения.

Для второго класса разработан модуль «Удивиться миру» (игры: Чудеса в моей жизни; Жизнь прекрасна и удивительна; Красота и прекрасное, Творчество и творение), который дисциплинирует диалог, вырабатывает умение использовать простые логические правила для проверки правомерности вывода, способствует пониманию целостной картины мира.

Третий класс «Пути познания» (игры: Вавилонская башня; Свобода и ответственность; Добро, Справедливость), в котором активно развиваются наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, начинает формироваться словесно-логическое мышление.

Четвертый класс «Рассуждение о морали» (игры: Мораль и нравственность; Любовь как смысл жизни; Добро и Добродетели; Долг и прощение), способствующий развитию умений высказывать суждения, расширять знания и вырабатывать установки мышления на истинность; делать умозаключения по мере того, как ребенок, расчлняя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т.е. положение, которое нуждается еще в проверке.

В играх были выделены этапы и обозначены их содержательные части, способствующие формированию умения точной формулировки понятий; умение давать определения хорошо известным словам; идентифицировать посылки, лежащие в основе высказывания; умение делать обобщения; анализировать причинно-следственные связи и делать выводы; определять логическую согласованность и противоречивость; систематизировать полученные или открытые в ходе игры знания.

Философские игры, проводимые в системе, способствовали развитию всех видов мышления, творчества, воспитанию и развитию личности младших школьников.

Очироконова Н.В., Реутов (Россия)

Критическое мышление как способ рационального и эмоционального познания мира

АННОТАЦИЯ. В статье представлена технология критического мышления как одна из главных компетенций современной школы и как способ рационального и эмоционального познания мира.

N. Ochirokonova, Reutov (Russia)

Critical thinking as a method of rational and emotional cognition of the world

ANNOTATION. The article presents the technology of critical thinking as one of the main competencies of the modern school and as a way of rational and emotional cognition of the world.

Вопросы соотношения эмоционального и рационального в познании волновали человечество с незапамятных времен. Уже Платон связывал с интеллектуальным началом такие чувства как умственное волнение, удовольствие и страдание. Аристотель пытался определить значение интеллектуальных эмоций, утверждая, что чувство удивления является побудителем познания, и считал, что само исследование теоретической истины требует сильных эмоций.

Детское философствование — это особая форма познания мира, которая начинается с момента выхода ребенка из картины мира родителей в неизвестный ему мир других людей и явлений. По сути, выход из картины мира родителей означает встречу с препятствиями, интересами других людей и здесь начинается удивление, вопрошание, рассуждение. И порой дети не справляются со своими новыми эмоциями, впечатлениями, капризничают, чтобы получить привычную реакцию от мира по отношению к ним. У некоторых детей философствование начинается, когда они проигрывают различные сценарии жизни во время ролевых игр, у других — первые переживания ситуаций, в которых они испытывают страх перед смертью, болезнью; у третьих — стресс от погружения в новую среду, например, поступление в школу. Так или иначе, детское философствование имеет этическую направленность. И поэтому главная задача взрослых научить детей конструктивно взаимодействовать с другими людьми, то есть уважать их интересы, научить их осознанно делать выбор между добром и злом, познакомить с основами критического мышления.

Формирование критического мышления — это одна из главных компетенций, которую должна развивать современная школа. Критическое мышление позволит учащемуся ориентироваться в потоке информации, сравнивая разные позиции, выработать свое мнение, основанное на рациональном анализе. В результате освоения технологии критического мышления учащиеся приобретут навыки самостоятельного мышления.

Авторами технологии критического мышления являются американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Данный проект в российской образовательной практике появился в 1997 году и первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления». Структура педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма логична, так как ее этапы соответствуют этапам познавательной деятельности личности. Этимология понятия критическое мышление произошла от слова «критика» (от греческого *kritike* — «оценка, разбор, обсуждение»); следовательно, «кри-

тический» — «делающий оценку, разбор». Критическое мышление можно понимать как творческое, аналитическое и конструктивное мышление.

Основой данной технологии является следование трем фазам: вызов, осмысление новой информации, рефлексия и соблюдение таких условий как активность участников процесса и возможность высказывать разнообразные идеи.

Технология критического мышления начинается с работы над информацией. Применение различных приемов работы с информацией: активное чтение, формулирование вопросов, графические методы работы, а также организация работы в классе, группе должны привести к появлению нового знания на основе уже имеющегося. Важно при этом научить детей формировать собственное отношение к фактам, проблемам, уметь выслушать других, найти совместные пути решения проблем.

Анализ методики проведения трех фаз критического мышления, таких как вызов, осмысление информации и рефлексия показал, что в их основе лежит как рациональное, так и эмоциональное познание. Вызов предполагает рациональный подход к отбору информации, осмысление информации — это эмоциональный и творческий процесс и, наконец, рефлексия представляет собой и рациональный, и эмоциональный этапы критического мышления.

Ведь для того чтобы ребенку пуститься в рассуждения, нужно, чтобы был интерес к информации (тщательный отбор материала), осмысление материала (хороший эмоциональный фон на уроке), а для рефлексии — дружелюбная обстановка и владение технологией критического анализа информации.

Например, в процессе изучения раздела «Основы нравственной жизни» в курсе обществознания предполагается не чисто репродуктивное освоение материала, а самостоятельное детское философствование на основе критического мышления. Быть смелым, значит, ничего не бояться или ответственно принимать решения? Разве не каждый человек смелый и храбрый? Стоит ли проявлять гуманность к чужим людям? Может ли гуманный и добрый человек совершить зло? Можно ли после совершения зла считать человека по-прежнему гуманным?

Таким образом, применение технологии критического мышления может способствовать самостоятельному поиску ответов на поставленные вопросы, опираясь на информацию путем осмысления и рефлексии сначала под руководством учителя, а затем, в идеале, автономно.

В заключение хочется отметить, что степень овладения детьми критическим мышлением показывает их интеллектуальный уровень социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юлина Н.С. Философия для детей. М., 1996.
2. Дудина М.Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000.
3. Ретюнских Л.Т., Васильева Е.В. Дети и философия // Вестник Российского философского общества. 2001. № 4.

4. Ретюнских Л.Т. «Школа Сократа». Философские игры десять лет спустя. М.: Воронеж, 2003.
5. Ретюнских Л.Т. В поисках мудрости. Философия для младших школьников. М., 2008.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учебно-методическое пособие. М.: КАРО, 2014.
7. Загаилов И.О., Заир Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
8. Васильева Е.В. Детское философствование: онто-гносеологический анализ. Диссертации по гуманитарным наукам. М., 2009.

Павлюц К.Н., Москва (Россия)

Возможности и перспективы философских интерпретаций продуктов поп-культуры в среднем профессиональном образовании

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается актуальная практика преподавания курса «Основы философии» в СПО. Взаимодействие преподавателя ставится в контекст современного процесса культурной глобализации. Предлагается использовать опыт философских интерпретаций продуктов поп-культуры в обучении студентов с целью формирования интереса и мотивации к развитию философского мышления.

K. Pavliuts Moscow (Russia)

Possibilities and prospects of philosophical interpretations products pop culture in vocational high education

ANNOTATION. This article examines the current practice of teaching the course "Fundamentals of Philosophy" in vocational high education. The interaction of the teacher is put in the context of the contemporary process of cultural globalization. It is proposed to use the experience of philosophical interpretation, products of pop culture in teaching students in order to create interest and motivation to develop philosophical thinking.

Студенты средних профессиональных образовательных учреждений в России в рамках различных специальностей осваивают новую для них дисциплину «Основы философии». Требования федеральных стандартов устанавливают норму в 48 обязательных учебных занятий по данной дисциплине, результатом которых должно стать формирование умений ориентации в «наиболее общих философских проблемах бытия, познания, ценностей, свободы и смысла жизни»¹. Подобная формулировка результатов предполагает построение классического учебного курса, включающего основные

¹ Ср. напр. стандарты специальностей «Право и организация социального обеспечения».

этапы исторического развития философского знания и рассмотрение ключевых вопросов основных разделов философии. Однако первая проблема реализации курса заключается в несоответствии объема разделов и тем временным ограничением преподавания основ философии в учебных планах учреждений СПО. Существует также ряд актуальных проблем, в частности: слабое и фрагментарное представление философских проблем в средней школе в курсе обществознания; невысокий уровень развития логической культуры выпускников основной школы; отсутствие логико-философских умений работы со «сложными» текстами; изменение схем восприятия и мышления под влиянием современной массовой культуры и электронных средств визуальной репрезентации.

Последняя проблема кажется наиболее актуальной в контексте современного социального этапа развития человечества, обозначаемого как «глобализация», смысловой опорой которого выступает поп-культура. Некоторые исследователи определяют феномен поп-культуры как «доминирование низовой культуры, ставшей массовой по характеру своего производства и потребления, продукты которой широко распространяются благодаря современным средствам коммуникации»¹. При этом среда поп-культуры в силу своего низового характера насыщена имитациями смыслов, симулякрами, «псевдообразами»².

С другой стороны, постмодернизм как философский ответ на вызовы поп-культуры начал создавать «смеси» элитарной и поп-культуры, конструируя свои тексты посредством «стратегии внутреннего строения массового искусства»³. Таким образом, многие образцы поп-культуры, прежде всего, в области кинопродукции, содержат многообразные смыслы, в том числе, подвергаемые философскому прочтению. Вместе с тем, философская интерпретация и осмысление поп-культуры предполагают выход за пределы ее «симулякрной природы» и требуют достаточно глубокой философской рефлексии.

В конце 1990-х — начале 2000-х годов ряд американских философов предпринял попытку внедрения продуктов поп-культуры в свои семинары и курсы по философии. Актуальность тематики и интерес студентов и преподавателей к философскому осмыслению той культурной ситуации, которая их объединяет, породили многообразие курсов, читаемых в различных университетах и колледжах⁴, и дали начало серии сборников статей, раскрывающих продукты поп-культуры во множестве философских аспектов⁵.

Разнообразие продуктов поп-культуры и соответствующих интерпретаций в виде аналогий, сравнений, параллелей с вопросами традиционно обсуж-

¹ Миронов В.В. Трансформация экономики, политики и права в условиях глобализации // Вестник РАН. 2016. Т. 86. № 2. С. 9.

² Миронов В.В. Трансформация экономики, политики и права в условиях глобализации // Вестник РАН. 2016. Т. 86. № 2. С. 9..

³ Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 2003. 225 с.

⁴ Например, “Morals and Politics of the Lord of the Rings”.

⁵ The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series.

даемых в философии и учениями мыслителей древности и современности¹ предполагает достаточно большую степень свободы преподавателя в построении курса, исходя из уровня развития, половозрастной структуры группы, интересов, ценностных ориентаций студентов².

Таким образом, опираясь на анализ современной глобальной культурной ситуации, опыт зарубежного преподавания философии, уровень развития и восприятия современной молодежи в системе среднего профессионального образования, полагаем, что включение философских аспектов поп-культуры в преподавание дисциплины «Основы философии» может стать важным шагом в формировании интереса и мотивации к развитию философского мышления и популяризации философского знания в России.

Литература

1. The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series.
2. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 2003. 225 с.
3. Павлюц К.Н. «Доктор Хаус» и философия: идеи для урока // www.edutainme.ru/post/house-edu.
4. Павлюц К.Н. Как изучать философию по «Матрице» // www.edutainme.ru/post/matrix-science.
5. Матрица как философия / Сост. Уильям Ирвин. Екатеринбург: У-Фактория, 2005.
6. Прими красную таблетку: Наука, философия и религия в «Матрице» / Под ред. Г. Йеффета. М.: Ультра.Культура.
7. Хаус и философия: Все врут! М.: United Press, 2010; Игра престолов и философия. М.: АСТ, 2015.

Пеннер Р.В., Челябинск (Россия)

Слушающий собеседник: проблема диалога в современной системе образования

АННОТАЦИЯ. Современный мир требует новых форм трансляции философского знания. Например, философская практика ориентирована на диалог философа с ребенком. Философская практика отвечает специфике преподавания философии и смежных с ней дисциплин в системе образования.

¹ См. напр.: Прими красную таблетку: Наука, философия и религия в «Матрице» / Под ред. Гленна Йеффета. М.: Ультра.Культура, 2003; Матрица как философия / Сост. Уильям Ирвин. Екатеринбург: У-Фактория, 2005; Хаус и философия: Все врут! М.: United Press, 2010; Игра престолов и философия. М.: АСТ, 2015.

² Павлюц К.Н. «Доктор Хаус» и философия: идеи для урока // www.edutainme.ru/post/house-edu; Павлюц К.Н. Как изучать философию по «Матрице» // www.edutainme.ru/post/matrix-science.

R. Penner, Chelyabinsk (Russia)

A listening interlocutor: the problem of dialogue in modern education system

ANNOTATION. The modern world requires new forms of philosophical knowledge translation. For example, philosophical practice is focused on a dialogue of a philosopher with a child. Philosophical practice satisfies the specifics of teaching philosophy and related disciplines in the education system requirements.

В диалоге «Пир» Платона Сократ подводит своих слушателей к тому, что Эрот, божественный по своему происхождению, является не прекрасным по своей сути, но олицетворяет любовь к прекрасному. Рожденный богом и бедной женщиной, Эрот содержит в себе два противоположных начала: красоту и безобразия, богатство и бедность, мудрость и невежество. Иными словами, он находится «посредине между мудрецами и невеждами»[3]. Таким образом, Эрота можно принять за прототип философа, не обладателя мудрости, но влюбленного в нее.

Философия является необходимым элементом современной образовательной системы. Все чаще к предмету «философия» обращаются учреждения довузовской подготовки (лицеи, гимназии и т.п.). Философией пронизана и трехчастная структура высшего образования. Однако в стенах школ и университетов бытийствуют далеко не философы, т.е. те, кто осознают свое положение между мудростью и невежеством, определенного Платоном. Сегодня в университетах работают «мудрецы», т.е. те, кто уверен в обладании истиной, или вместо философии предлагают рассказы о философах. Вспоминаются слова А. Камю, еще в XX в. сокрушавшегося, что «на смену эпохе философов, занимавшихся философией, пришли профессора философии, занимающиеся философиями»[2].

Можно ли обнаружить в структуре современного образования форму трансляции философского знания, соответствующую его природе? Т.е. знания, которое стимулирует человека к поиску самого себя и смысла окружающих вещей, жизненных ориентиров, к формированию принципов и убеждений, на погружение в область потаенного. Можно ли показать человеку, что означает, по выражению К. Ясперса, «быть в пути»[4]? Следует ли склонять к длительному путешествию?

Философия — путешествие нескончаемое. Образование — движение конечное, финиш которого вполне осязаем. Диссонанс между этими движениями указывает не только на проблему преподавания философии, но и на трудности адекватного восприятия философского материала. В своих диалогах Платон продемонстрировал: проще отвечать на вопросы о близком и понятном, нежели мыслить об абстрактных материях. Только терпеливый философ может «выянить» истину, и только философствующий слушатель способен ее воспринять. Отношение по типу Я — Ты должно соиздаться в обоих направлениях: «Тот, кто говорит Ты, не обладает никаким Нечто, он не обладает ничем. Но он со-стоит в отношении» (М. Бубер)[1].

Выстраивание отношений между дающим знание и получающим его невозможно в формате Я — Оно, но только в формате Я — Ты. Адекватной формой выражения отношений Я — Ты выступает диалог. Но сегодня массовым получателем философского знания становится тот, кто в момент получения знания не собирается связывать свою жизнь с профессиональной философией, т. е. тот, для кого философия выступает дисциплиной для расширения кругозора. Это невозможно охарактеризовать в качественных терминах: хорошо или плохо. Это всего лишь констатация факта. Преподавание философии сегодня организовано в двух ключевых формах проведения занятий — в формах лекций и семинаров. И если в семинарской аудитории возможно инициировать живой диалог, подобный тем, что проходили на афинской площади, то в режиме лекции, на которой количество слушающих может превышать цифру в сто человек, организовать подобный диалог невозможно. Более того, любые попытки подобной организации обесмысливают сам потенциал диалога. Однако, даже предлагая форму монолога, преподаватель философии может выстроить отношения со слушающими по форме Я — Ты, слыша и слушая свою аудиторию.

В XX в. были обнаружены новые формы существования философского знания. Среди них есть философская практика и философское консультирование. Обе эти формы представляют собой диалог философа с ищущим знание. Однако философское консультирование, подобное психологическому консультированию, ориентировано на диалог двоих, не более. Это очередная профессиональная услуга в сфере интеллектуальных услуг. В то время как философская практика, реализуемая в формате философского кафе или дискуссионных групп / клубов, ориентирована на диалог более двоих. По формату своей реализации философская практика в большей степени отвечает специфике преподавания философии и смежных ей дисциплин в школе и университете.

Обращение российских мыслителей к альтернативным способам трансляции философского знания (к философской практике, например) — доказательство того, что мир меняется. В этом изменяющемся мире философу не нужен монолог для привлечения молодых умов к философским вопросам. Философ должен стать медиумом, стать на грани знания и незнания для того, чтобы в диалог вступил слушающий.

Литература

1. Бубер, М. Я и Ты. Два образа веры. М., 1995.
2. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Бунтующий человек. М., 1990.
3. Платон. Пир // Платон. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1993. Т. 2.
4. Ясперс К. Введение в философию. М.: Канон+. 2012. С. 384.

Эмоциональное побуждение к мышлению в границах философских практик с детьми

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает проблему эмоционального побуждения к мышлению в процессе философских практик с детьми. Эмоциональная составляющая любого человеческого действия реализуется в сфере желания, таким образом, желание является первым эмоциональным побуждением к философствованию. Такие категории как «интерес», «желание», «удовольствие» рассматриваются как важнейшие маркеры эмоциональной включенности в процесс философствования.

L. Retyunskikh, Moscow (Russia)

The emotional impulse to thinking within the boundaries of philosophical practices with children

ANNOTATION. The article is devoted to the problem emotional impulse to thinking in the process of philosophical practices with children. The emotional component of person's action realizes in the sphere of desire, so a desire is the first emotional impulse of philosophical practice. Such categories as "interest", "desire", "pleasure" consider to be the most important markers of the emotional involvement in the process of philosophizing.

Эмоциональное содержание мысли обычно описывается такими терминами как «интересно», «увлекательно», «притягательно» или их антиподами. В дихотомии интересно/скучно, как правило, человек оценивает любое занятие, связанное с образованием. Философия с детьми относится к разряду философских практик, имеющих ярко выраженный образовательный характер, но вместе с тем выходящих за рамки официальной системы образования. Очень ценно то, что в философские кружки, клубы, на выездные программы дети и их родители приходят по собственному желанию, не принуждаемые госстандартом, законом об образовании и т.п. На каком основании они делают свой выбор? Дети, прежде всего, выбирают интересное, родители могут использовать критерий полезности (для развития ребенка, для активизации мышления и т.п.), но стремятся к тому, чтобы это полезное было интересным, увлекательным, т.е. не скучным. Главное, что они приходят по собственному желанию. Ключевое слово здесь — желание. Оно же является первым эмоциональным побуждением к философствованию — желание мудрости (любовь к мудрости), желание узнать что-то новое, желание приоткрыть завесу тайны и т.п. Эмоциональная составляющая любого человеческого действия реализуется в сфере желания, действие в границах философских практик — не исключение, они реализуют философствование как желаемое. Под философскими практиками обычно понимается вовлечение в процесс философствования людей, как правило, непрямых к философии профессионально (философские кафе, консуль-

тации, тренинги, семинары и т.п.) и создания для этого конкретных объединений (клубов, кружков и т.п.), методов и т.п.. Хочется вспомнить ведический космогонический гимн:

«И началось тогда все с желания — оно
Было первым семенем мысли» (РИГВЕДА (X,129,4)

Желание здесь объявляется толчком, стимулом к созданию мира, желание порождает мысль, а не наоборот. Желание стимулирует нас к жизни, к действию, к созиданию, но оно же ведет и к разрушению, вероятно, поэтому буддийская традиция восстает против желания, провозглашая его источником страданий. Желание имеет, таким образом, онтологический статус, который проявляется в человеческой субъективности посылом к действию — «хочу». Первое, что постулирует ребенок, начинающий осознавать себя, «Я хочу», общество, наступая на его желания, навязывает ему долг, пользу, закон и т.п.

Греческая традиция, сформулировавшая идею Логоса, породившая философию как рациональную форму освоения мира противопоставила мысль желанию, объявив последнее низшей формой психической активности. Достаточно вспомнить платоновскую структуру души, где идеи, рациональное мышление и его носители (философы) описываются как высшее по сравнению аффектами и их носителями (стражами), не говоря уже о вожделениях (совсем грубых желаниях). Отсюда в европейской культуре укоренилось противопоставление рационального (мысли) и эмоционального (желания), которого в принципе не знает восточная культура, воспринимая их в неразрывном единстве. Европейская традиция делает философскую практику заложником этого противопоставления. Но само стремление к высшей мудрости, четкости и отточенности мышления, не является разве желанием? Разве не желание мыслить, познавать, искать ответы на возникающие вопросы толкает к мысли? Отчасти, это противоречие снимает эпикуреизм, провозгласивший, как известно, принцип удовольствия своей центральной идеей и вектором человеческого бытия. Мышление (размышление) для эпикурейцев есть высшая форма удовольствия. Кто научился получать удовольствие от мышления, тот — на полпути к счастью, равного, что интересно, как и у буддистов, спокойствию.

Современные философские практики с детьми, всегда нацеленные на развитие мышления, на мой взгляд, занимаются именно тем, что прививают детям вкус к размышлению, превращая последнее в удовольствие, а, следовательно, погружая его самое в эмоциональную сферу. Мышление становится не средством, а целью, мыслим не ради того, чтобы решить задачу, а ищем задачу, позволяющую нам размышлять, ставим открытый вопрос и наслаждаемся разнообразием ответов.

Итак, интерес, желание, удовольствие могут быть рассмотрены как важнейшие маркеры эмоциональной включенности в процесс философствования. Если философствовать интересно, то возникает желание это сделать, удовлетворение которого (как процесс, так и результат) доставляют удо-

вольствие. Вот и получается, что философские практики существуют ради удовольствия. Именно поэтому, на мой взгляд, не раз озвученный на разных форумах, философия может быть включена в школьную программу только как предмет дополнительного образования, чтобы прийти мог только тот, кому интересно. Это определяет использования различных технологий, педагогических приемов, игровых заданий и т.п., целью которых является увлечь и заинтересовать участника группы в том, что происходит.

Я не стану говорить банальных вещей о том, что эмоциональное включение ребенка в какую-то деятельность, в том числе, и размышление, многократно усиливает образовательный и воспитательный эффект, замечу только, что этот процесс в случае с философствованием имеет и обратный эффект. Почему? Философия в условиях философских практик с детьми не перестает быть размышлением о сущностях, поиском смысла жизни, попыткой разгадать тайны бытия. Чрезмерное увлечение технологиями таит в себе опасность заменить само философствование в игровой форме «дешевыми» развлечениями, игрой с философским налетом, весьма отдаленно напоминающей «поиск истины», занятия могут быть очень веселыми и интересными, но бесполезными, не достигающими своей цели.

Философское миропонимание выступает в понятийной, категориальной форме, требующей обязательного логического обоснования. Именно миропонимание в определенной качественной форме позволяет философии добиваться теоретичности, концептуальности, наличие которой в высказываниях детей в рамках философских практик является рациональным и очень важным маркером успешности этих занятий. Философское мировосприятие и мироощущение отражают наличие в нем не только интеллектуальной (мыслительной), но и эмоционально-ценностной компоненты, философы «смотрят» на мир с разных сторон, используя разные ценностные установки, разные постулаты, разные основания. В философских системах, как правило, отражены вполне объективные явления природы, социальной жизни и познания, но выбранный ракурс делает их субъективно окрашенными и уникальными, хотя многие из них претендуют на универсальность и всеобщность. Те же характеристик отличаются и детское философствование, если это не пустая болтовня. Философское мироощущение — это совокупность переживаний, связанных с содержанием картины мира, оно имеет непосредственно эмоциональную природу. В философских концепциях мироощущение присутствует, как говорят философы, в снятом виде. Оно не выражено непосредственно, как, например, в поэзии, но угадывается в содержании теоретических построений. Скажем, есть пессимистические концепции, а есть оптимистические, и они выражают разное настроение, разное мироощущение. Мировосприятие и мироощущение находят рациональное выражение в миропонимании, которое объясняет для нас действительность и формирует наше отношение к ней. Концептуализация своих эмоций и есть результат философствования. Поэтому эмоциональное и рациональное в границах философских практик неразделимы, как неотделимы они и в самом философском знании.

Ротенфельд Ю.А., Луганск (Россия)

«Трилогия ума» как междисциплинарная парадигма образования

АННОТАЦИЯ. В тезисах представлена междисциплинарная парадигма познания «Трилогия ума», способствующая интеграции знаний. Образованная универсальными сравнительными понятиями, она помогает глубокому пониманию единства мира и решает проблему с заучиванием больших объемов учебного материала.

Y.Rotenfeld, Lugansk (Russia)

Trilogy of mind as an interdisciplinary paradigm of education

ANNOTATION. The thesis presents an interdisciplinary paradigm of knowledge a *Trilogy of mind* that allows an integration of knowledge. Formed by universal comparative concepts it helps to understand the unity of the world and solves the problem with the memorizing of large amounts of training material.

Знание общего делает человека мудрым, поскольку мудрый, насколько это возможно, знает все, подпадающее под общее»
«Метафизика». Аристотель

Отличие философии от конкретных наук в том, что она интегрирует разные виды знаний. Древнегреческие мыслители искали общие для всех наук начала, с позиции которых можно было бы строить единую, не расколотую по предметному принципу науку. Поэтому и считалось, что философия — это система наиболее общих понятий о мире и человеке. Связанная с ней педагогика, в последнее время «потеряла» философский стержень, что привело к нарушению принципа единства образования. Это единство должно проявляться в наличии базовой общей системы ценностей. В этом же заинтересовано и общество, т.к. вариативность образования и наличие множества учений о мире ведут к ослаблению общественных связей.

Современная философия, в том числе и диалектика, превратилась в наукообразную схоластику, не имеющую ничего общего с действительной наукой, потеряв стремление к объективизму и достоверности.

В повседневной жизни мы используем два принципиально различных языка. Один из них — это язык классификационных понятий, позволивший отождествлять и различать все качественное многообразие мира: предметы, свойства, действия. Это обычный разговорный язык, насчитывающий более двухсот тысяч слов. Именно он позволял философии в течение нескольких тысячелетий осмысливать мир с рассудочных позиций, тогда как представители конкретных наук сумели обрести второй, дополнительный язык — язык чисел и формул и стали осмысливать мир с разумных позиций.

Предлагаю третий тип языковых средств — язык универсальных сравнительных понятий, образующий новый метод интеграции знаний — «трилогию ума», раскрывающий совершенно новый межпредметный взгляд на окружающий мир. Метод создавался с учетом аристотелевского понимания философии как «науки о первых причинах и началах» — видах противоположения. Это три «логоса»: «противоречащее», «соотнесенное», «противоположное», каждый из которых дает общие для всех людей объективные точки зрения на природный и социальный мир.

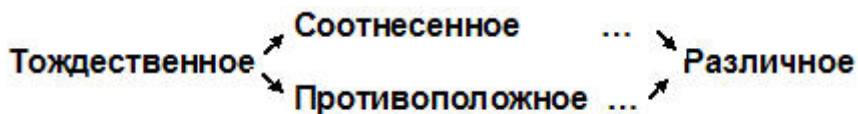


Рис. 1. Аристотелевские виды противоположения в нашем расположении

Как основные вехи на пути развития всех наук, эти универсалии составляют натуральный ряд сравнительных понятий, раскрывают суть реальности, способствуют разумному, более глубокому ее пониманию. Поэтому новый метод интеграции знаний может выступать в качестве принципиально нового педагогического подхода к школьному и университетскому образованию. Кроме того, натуральный ряд сравнительных понятий позволяет провести демаркацию между рассудком и двумя формами разума и оказывается пригодным для формирования более развитой структуры мышления.

Поэтому в сферу традиционного начального и среднего образования, также как и в преподавание философии детям и подросткам вне школы, предлагается ввести новый философский метод, называемый «трилогией ума». Этот метод интегрирует разнопредметные учебные материалы и обуславливает новый подход к образовательному процессу.

В результате за разными физическими или социальными явлениями обучающиеся — школьники или студенты научатся видеть одинаковое философское содержание, поэтому исчезает проблема с заучиванием больших объемов учебного материала, что в условиях информационного цунами приобретает особое значение¹. Такой основой может быть только настоящему научная философия.

Литература

1. Ротенфельд Ю.А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Философские науки. 2015. № 7. С. 144–145.

¹ Ротенфельд Ю.А. От отдельных школьных предметов к синкретическому знанию // Философские науки. 2015. № 7. С. 144–145.

Сегал А.П. (Москва)

Эвристическая игра как способ философствования

АННОТАЦИЯ. Центр экспертизы социальных проектов, стратегий и прогнозов (философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова) начинает цикл эвристических игр под общим названием «Археологи Времени». Идея этой игра была предложена А.П. Сегалом. Концепция игры зарегистрирована в 2004 году в РАО в форме ТВ-сценария. Авторы сценария: А.П. Сегал, Д.М. Левченко и С.И. Валиулин. Пилотная версия игры была представлена в мае 2015 года в рамках VII Всероссийского студенческого форума «Ты нужен своей стране» на площадке НИТУ «МИСиС». В рамках Седьмой Международной конференции «Философия — детям: эмоциональное и рациональное» впервые презентуется развернутая версия.

A. Segal, Moscow (Russia)

Heuristic game as a way of philosophizing

ANNOTATION. The centre of expertise for social projects, strategies and forecasts (a Faculty of Philosophy of the Moscow state University named after M.V. Lomonosov) begins the cycle of heuristic games under the title “Archaeologists of the Time”. The idea of this game was proposed by A. Segal. The concept of the game was registered in the form of a TV script in 2004. The script writers are: A. Segal, D. Levchenko and S. Valiulina. A pilot version was presented in May 2015 in the framework of the VII all-Russian student forum *Your country needs You* on the platform of the National University of Science and Technology “MISIS”. For the first time a more detailed version of the game is presented within the Seventh International conference *Philosophy for children: emotional and rational*.

Суть проекта

Кризисное состояние современного общества все чаще побуждает обращать взор либо в прошлое — в поиске причин кризиса и утраченных ценностей, либо в будущее — в попытке обрести новые ценности и цели.

Обычно это происходит либо в эмоционально-образных, художественных формах, не требующих серьезных расчетов и обоснований (фэнтези и фантастика, утопии, антиутопии), либо в форме «точечного», «узкого» технологического подхода, поисковых или нормативных прогнозов, рассматривающих перспективы развития промышленности, отрасли, рыночного сегмента, — но не берущих в расчет комплексные изменения жизни, включая социальные трансформации.

Наша игра представляет собой принципиально новую попытку помыслить о будущем. Она основана на сравнении простого и системного прогнозов. Сравнение происходит путем реконструкции системы (общества в целом) из максимально отдаленной точки простого прогноза. Это означает,

что мы рассматриваем человеческое сообщество как органическую систему, а изменение любого его элемента как изменение всей системы.

Сценарий строится таким образом, чтобы каждый присутствующий чувствовал себя участником процесса. Для этого используется прием виртуального эксперимента, дополненный возможностями современных медиа: мы вместе с участниками и зрителями вводим в обиход какой-то новый элемент и смотрим, как меняется вся система.

Методика

Как известно, археолог, находя некий предмет в древнем поселении или захоронении, может по нему реконструировать реалии того далекого времени, когда артефакт был сделан. К примеру, если мы находим на раскопках поселения неизвестной цивилизации навигационный прибор, то мы достаточно уверенно можем сказать: эта цивилизация знала морское судоходство, причем не только прибрежное. Значит, эта цивилизация обладала технологиями строительства больших парусных кораблей, имела развитые металлургию, деревообработку, ткацкий промысел (паруса). Значит, это была развитая в ремесленном плане культура, с глубокими научно-прикладными знаниями, с сильной математикой и астрономией.

Рассуждая далее, приходим к выводам: корабли дальнего плавания — это торговля и война. Следовательно, общество было внутренне дифференцировано, в нем существовали различные группы и сословия: купечество, воины, ремесленники... А это предполагает достаточно развитую систему управления и сложную структуру общества и государства...

В игре «Археология времени» мы занимаемся тем же, чем занимаются «нормальные» археологи, но наши артефакты (их изображения и модели) мы «доставляем» из будущего, совершая туда экспедиции на «хронолете». По этим предметам мы реконструируем будущее общество, показываем, как люди будущего пришли к тому или иному изобретению, к какому состоянию общества, науки, техники потребовалось прийти из сегодняшнего дня, чтобы это изобретение стало необходимым и возможным, от чего пришлось отказаться, а что — приобрести и развить.

Таким образом, методика нашей виртуальной реконструкции аналогична методике современной реконструкции древних обществ по найденным артефактам — но «перевернута» во времени.

Как выглядит игра?

Наша игра — это интерактивное театрализованное действие, развивающееся не по жесткому сценарию, а по вариативному сценарному плану, который модифицируется в зависимости от объекта рассмотрения, состава экспертов и аудитории.

В общем случае на сцене — ведущий и два-три спорящих эксперта (условно — «оптимист», «пессимист» и «реалист»). В начале игры ведущий появляется, например, в костюме «хронолетчика» или в белом лаборатор-

ном халате... Только что завершился из рейд в будущее, и оттуда доставлен необычный предмет (фото, чертежи, компьютерная модель). Начинается обсуждение, дискуссия, в ходе которой аудитория делится либо по факту, либо заранее, на сторонников того или иного эксперта.

В ходе пилотной игры мы значительно модифицировали сценарный план, выбрав в качестве сюжетной канвы вторую часть фильма Роберта Земекиса «Назад в будущее». Близилось 26 октября 2015 года — дата прибытия в наше время из 1985 года доктора Эмметта Брауна и Марти Мак-Флая. Предстоящему «событию» тогда было посвящено множество серьезных и несерьезных публикаций, роликов, демотиваторов и картинок. В нашем ответвлении времени Мак-Флая ожидало бы жестокое разочарование. Антигравитационные скейтборды и автомобили, трехмерная реклама, самозатягивающиеся шнурки и самоподгоняющаяся куртка с автопросушкой — все это оказалось где-то в другой реальности.

Мы взяли в качестве артефакта один из таких нереализовавшихся прогнозов режиссера: ховерборд (англ. Hoverboard) — скейтборд, имеющий вместо колес два антигравитатора и способный парить на высоте около трех дюймов (7,6 см) над землей. Он не раз выручает героев в различных ответвлениях времени — но, увы, не в нашем. Мы предложили аудитории гипотезу о том, что где-то на оси времени между 1985 и 2015 годами произошло «нарушение пространственно-временного континуума», и ховерборд не был изобретен. Таким образом, наши «археологи времени» стартовали в 1985 году и начали искать контрфактическое «разветвление истории». И они его нашли! В ходе дискуссии между экспертами и их сторонниками аудитория пришла к выводу, что в 1990-е годы в связи с развалом Варшавского договора и ослаблением блокового противостояния внимание исследователей переключилось со средств доставки массивных вещественных компонентов вооружений на средства обработки и передачи информации.

В результате мы получили вместо ховерборда планшеты и смартфоны. Но, как выяснилось, иные решения создали иные проблемы: энергозатраты человечества на обработку информации становятся сопоставимы с глобальными энергозатратами на транспорт. Круг замыкается...

Двойная интрига игры

Во-первых, участникам уже с самого начала интересно узнать, как разовьется та или иная область деятельности. Ведь любой прогноз притягателен: это мечта, фантазия. Даже если прогноз пессимистичен, он тоже притягивает: он — «страшилка», анти-мечта.

И буквально сразу, — и это во-вторых, — доводы оппонентов могут поставить под сомнение только что сконструированную фантазию, показывают цену мечты: от чего придется отказаться в других областях жизни, чтобы в этой вышло так, как прогнозируют. Более того, во многих случаях при виртуальном движении назад — от будущего к настоящему — найдется точка кризиса либо даже выяснится, что достижение конкретной мечты

ставит под вопрос само существование людей. Ну а в случае опровержения пессимистического прогноза участники, напротив, испытают радость. И в любом случае они увидят необходимость комплексного решения. Они увидят, что прогноз в одной области человеческой деятельности недостаточен, — каким бы интересным, захватывающим и желанным он ни был.

Прогнозируя какую-то конкретную инновацию, мы должны предвидеть весь процесс инновационной деятельности, а не только ее монетизацию, как нам внушают «эффективные менеджеры».

- *Что* надо будет сделать, чтобы достичь именно такой инновации?
- Без *чего* невозможен прогнозируемый результат?
- И, наконец, *от чего* придется ради него отказаться?

Ведь цель нашего проекта — побудить участников задуматься (а тех, кто думать не научился — прочувствовать) — какую цену мы готовы платить за то, что кажется сейчас важным?

Сергейчик Е.М., Санкт-Петербург (Россия)

Глобальные ценности и моральное воспитание

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется процесс становления глобального человечества, базирующегося на глобальных универсальных ценностях. Предлагается стратегия образования как процесса развития глобальной идентичности, где решающую роль играет рациональное моральное воспитание.

E.Sergeychick, Saint-Petersburg (Russia)

Global values and moral education

ANNOTATION. The article analyses the process of formation of global humanity based on global universal values. We propose a strategy of education as a process of development of a global identity where the crucial role is played by rational moral education.

Современное образование можно рассматривать как способ личностной самоидентификации с постоянно увеличивающимся разнообразием человеческих общностей в процессе нарастающей по плотности и интенсивности коммуникации, которая преобразует представления человека о его месте в мире, о смысле его существования и соответствующим образом направляет его деятельность. Одна из общностей, возможность идентификации с которой проблематизируется, это человечество, обретающее качество глобального.

Глобализация, в которую втягиваются все страны и народы, характеризуется не только интеграцией всех сфер человеческой деятельности и появлением гибридных (смешанных), космополитических (наднациональных, надэтнических) культур и сообществ. Порожденная информационной революцией, глобализация — это процесс распространения основных закономерностей информационного общества на весь мир, ее «сетевой эффект». Глобализация не унифицирует мир, а стимулирует развитие его сложности, многомерности, разнообразия, проявляясь в регионализации — усилении тенденции к самостоятельности регионов на всех уровнях: экономическом, политическом, социальном, культурном. Регионализации свидетельствует о росте значимости всего местного, локального как индивидуального, неповторимого и потому привлекательного и ценного. Поэтому глобальный мир — это не процесс образования единого гомогенного человечества, базирующегося на одинаковых общечеловеческих ценностях, а совокупность разнообразных культурных и социальных сообществ, стремящихся к самостоятельности и самоопределению. Вместе с тем плюрализация мира сопровождается усилением плотности и интенсивности коммуникации, что приводит к усилению взаимосвязи и взаимозависимости всех акторов глобализации.

Мультикультурализм как мировоззренческая система, абсолютизирующая ценность локального и представляющая мир в качестве совокупности уникальных культур, имеющих свой собственный путь развития, не соответствует смыслу глобализации. Мультикультурализм базируется на принципах концепции локальных культур, отрицающей идею линейного прогресса, который понимался как движение объединенного человечества к единому будущему — общепланетарной цивилизации. Критика мультикультурализма ведется с позиций сложившихся на протяжении веков и ставших традиционными для европейской культуры, в том числе и русской, ценностей — неотъемлемых прав человека на жизнь, свободу и равенство независимо от расовой, половой принадлежности, социального положения, языка, веры и т.п.

Сегодня представления об истории как манифестации локальных культур сменяются видением истории как поступательного движения от традиционного общества к индустриальному и далее к постиндустриальному, информационному, которое базируется на информационных технологиях. Информационные технологии способствуют развитию таких человеческих способностей и личностных качеств как самостоятельность, креативность, мобильность, ответственность, коммуникативность, придавая ценностям свободы, равенства, солидарности универсальный характер. Как отмечал Ж. Деррида, эти, рожденные в лоне римско-христианской культуры, ценности в результате «де-конструкции», «переоткрытия» другими культурами становятся достоянием человечества и потому являются не «европейскими», а универсальными, свидетельствующими об антропологическом единстве человечества. Глобальный мир — результат развития человечества, разными темпами в различных культурных формах движущегося к утверждению ценности жизни, свободы, ответственности, равенства, солидарности и т.п.

Признание равенства прав всех людей не означает признание равенства культур, в которых человек может представлять как средство достижения надличностных целей, где люди подвергаются дискриминации по религиозным взглядам, политическим убеждениям, половой принадлежности и другим признакам. Глобальные ценности не противостоят локальным, они выступают критерием гуманизации человеческих отношений, основанием для объединения людей в их деятельном стремлении преодолеть любые формы несвободы и неравенства, противостоять любым проявлениям насилия, несправедливости, любым попыткам унижения человеческого достоинства, утвердить гуманные формы бытия в любой культуре, в том числе и в своей. Следует отказаться от признания зависимости жизни человека от любых трансцендентных сил, в той или иной степени предопределяющих его судьбу, доверить самому человеку делать свой жизненный выбор и нести ответственность за последствия принятых решений. Поэтому не безучастная терпимость, не принудительные «гуманитарные интервенции», а диалог, нацеленный на то, чтобы показать преимущества личного развития в сообществах разделяющих глобальные ценности, является основой солидарных действий, направленных на создание гуманных форм бытия. Отсутствие реального глобального человечества, объединенного общей культурой, международных институтов, обладающих обязательностью по отношению ко всем представителям человечества, означает, что глобальная идентичность это, прежде всего, признание глобальных ценностей как результата осознанного морального выбора.

Развитие глобальной идентичности в процессе образования означает, что освоение знаний о мире, чья сложность и многомерность постоянно возрастают, должно происходить под углом зрения присутствия в них глобальных ценностей. И в своей культуре следует видеть и поддерживать разнообразие не ради отличий от других культур, а ради упрочения в ней гуманных ценностей, которые могут служить основой взаимопонимания представителей разных культур. Развитие глобальной идентичности означает органическую связь знаний и моральных принципов, интеллектуального развития и нравственного воспитания. Интеллектуальное развитие предполагает наличие развитого рационального (аналитического, системного, абстрактного, критического) мышления, способного справиться с потоком информации и отобрать, осмыслить то знание, которое может послужить надежной опорой личного развития в глобальном мире. Критерием выбора знаний выступают глобальные ценности, освоение которых способствует пониманию того, какую роль играют эти знания в создании условий свободного развития личности, ее самореализации, сохранения достоинства. Нравственное воспитание предполагает развитие личностного начала, способности к свободному, автономному, ответственному моральному выбору, способности к эмпатии — сопереживанию, сочувствию к другим людям, культивирование таких нравственных чувств, как справедливость, благожелательность, доверие. Нравственное воспитание направлено на пробуж-

дение и развитие «критического этического разума» (П. Курц») — способности осознанно осуществлять моральный выбор, отвечать за последствия принятых моральных решений. Рационально мотивированный моральный выбор позволяет критически оценивать существующие разнообразные социальные, моральные и этнические ценности, корректировать свои собственные представления о лучшем и должном в постоянно изменяющихся условиях, искать и обосновывать решение возникающих противоречий и конфликтов, находить компромисс и достигать согласия. Зрелое моральное сознание всегда рационально, оно является результатом не внушения, а когнитивного нравственного обучения и воспитания

Сироткина Л.С., Калининград (Россия)

Феномен философствования: когнитивный подход

АННОТАЦИЯ. Философствование рассматривается на основании когнитивного подхода, систематизируются признаки философствования. Выделяются и характеризуются процессуальные, содержательные и личностные свойства. Философствование характеризуется как познавательный, коммуникативно-речевой акты, как процесс и деятельность.

L. Siritkina, Kaliningrad (Russia)

Philosophizing phenomena: a cognitive approach

ANNOTATION. Philosophizing is considered on cognitive approach basis, Characteristics of philosophizing are systematized. Procedural, content, and personal characteristics are identified and described. Philosophizing is characterized as cognitive, communicative speech acts, as the process and activity.

Термин «философствование» встречается в значительном корпусе философских работ (И. Кант, Ф. Гегель, М. Мамардашвили, В.В. Миронов, К.Х. Момджян, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.). Философские признаки философствования (отношения со свободой, верой, знанием, бытийностью и др.) обсуждались неоднократно. Однако в последние десятилетия на мировом интеллектуальном пространстве все громче звучит вопрос о необходимости приобщения к философии и философствованию широких масс населения. Прикладная проблематика в этом контексте связана с вопросами разработки оптимальных путей философского образования, в т.ч. подрастающих поколений. А это, в свою очередь, поднимает проблему поиска иных, отличных от философских, подходов к интерпретации феномена философствования. В качестве научного подхода, способного в значительной мере удовлетворить потребности теории и практики философского образования,

может выступить когнитивная парадигма, в контексте которой философствование (в дальнейшем — Ф) будет рассматриваться как специфический познавательный процесс¹.

Компонентами процесса Ф, как и всякого интеллектуального процесса, являются: постановка/принятие — осознание — проблемы (вопроса); построение некоторой последовательности мыслей, направленных на поиск решения; решение или вывод о невозможности его обнаружения; возможно, рефлексия над процессом и/или результатом философствования. Ф, предполагающее оперирование знаниями, протекает в границах когнитивной сферы индивида и носит характер познавательного процесса. Ф — вид интеллектуальной всегда сознательной активности личности. Вне зависимости от типа исходной потребности она осознается субъектом, порождая процесс, имеющий исключительно ментальную природу и не выражающийся ни в каких специфических неинтеллектуальных действиях. Единственно возможной формой выражения/осуществления процесса Ф является вербальная, сочетанная либо несочетанная с иными формами представления процесса и результата мышления. Если целенаправленность рассматривать как ориентированность процесса на достижение эксплицитно заданной цели, то следует признать, что не всякое Ф обладает этим признаком как необходимым: процесс может разворачиваться как «поток сознания», «игра разума» и не быть ориентированным на получение некоторого нового знания и/или убеждения. Однако в развитой форме в границах этого процесса воплощается прямая связь между исходной потребностью в разрешении проблемы и результатом.

Факультативность целенаправленности Ф определяет возможность протекания этого процесса в двух формах: в форме деятельности или недеятельности активности.

Общие признаки Ф конкретизируются с системе процессуальных, содержательных и личностных характеристик.

Ф как процесс включает в свою структуру процедуры разных типов: процесс формулирования предположений; построение рассуждения, в том числе процесс верификации высказываний; аргументативный процесс; логический процесс (процедуры, традиционно относимые к компетенции логической науки); речевой — построение развернутого высказывания. Традиционно процессу Ф приписывают свойства критичности, когнитивной рефлексивности, диалектичности.

Кроме перечисленных, следует указать и иные необходимые признаки Ф:

- Проблемность — свойство, выражающееся в способности обнаруживать вопросы/проблемы и осмысливать их, принимать в качестве «стимульного» материала для разворачивания размышления, последовательно анализировать и осуществлять целенаправленный поиск решения.

¹ Здесь термин «познавательный процесс» используется в значении, отличном от психологической его интерпретации — в широком смысле, как процесс, направленный на познание действительности.

- Личностный смысл — сопряженность с личностными образованиями (ценностями, установками, интересами и т.п.). Ф — всегда внутренне индуцированный процесс вне зависимости от характера исходного «стимула»: внешний стимул (проблема и т.п.) лишь в том случае становится источником Ф, если воспринимается/переживается субъектом как лично значимый. Необходимым результатом Ф является изменение или сохранение постоянства индивидуального когнитивного/личностного пространства.

- Логическая культура — системное качество мышления, характеризующееся следованием законам и правилам логики, последовательностью, аргументативностью.

- Систематичность. По утверждению В.В. Миронова, «философская самостоятельность должна быть не случайной стихийной свободой, проявившейся в виде двух-трех интересных мыслей, спонтанно возникших в голове...» [6, с. 5].

Специфику Ф по сравнению с другими когнитивными процессами нельзя вскрыть, не обращаясь к содержательным его характеристикам.

Содержательные характеристики процесса философствования

Проблема содержательных признаков Ф описывается антитезой: имеет ли Ф специфическое содержание или ментальная активность вне зависимости от его особенностей может быть квалифицирована как Ф при условии обладания определенными процессуальными характеристиками.

Гегель считал ложным мнение о том, что для «развития и упражнения» самостоятельного мышления неважен материал. Трансцендентность предмета Ф подчеркивал К. Ясперс. Созвучные мысли обнаруживаются у В.В. Миронова, Б.И. Липского: «Философские размышления касаются не отдельных предметов, а универсальных принципов, благодаря которым в предметный мир вносится определенный порядок» [4, с. 47].

Необходимость философского знания для возможности развертывания процесса философствования неоднократно подчеркивалась представителями философской мысли. М. Хайдеггер писал о том, что мы философствуем «лишь тогда, очевидно, когда вступаем в разговор с философами; это предполагает, что мы говорим с ними о том, что они обсуждают» [7]. М. Мамардашвили рассматривал в качестве необходимого условия Ф владение понятийным аппаратом философии и философской техникой [5]. Современные представители философской мысли высказывают аналогичные соображения. В частности, В.Ю. Кузнецов утверждает, что «для включения тем или иным образом в традицию философствования необходимо знакомство со специальным философским знанием... и овладение им» [3, с. 79]. А.Г. Войтов рассматривает философствование как «технология, предполагающую применение логики и диалектики в качестве метода, овладение гносеологией и онтологией» [2].

В целом, несмотря на различия взглядов на обозначенную проблему, философская мысль тяготеет к утверждению «привязанности» Ф к содержанию определенного типа.

Целый ряд психологических предпосылок создает необходимое «поле», на котором разворачивается процесс Ф. Не случайно относительно организации философского образования Н.В. Андрейчук утверждает, что «доминанта организации и саморегуляции учения... — развитие мотивационно-смысловой сферы» [1, с. 7].

Источником всякой активности являются потребности. Ф как особый вид интеллектуальной активности, очевидно, порождается специфическими потребностями: познавательными, экзистенциальными, аксиологическими. К. Ясперс отмечал: «Философия содержит притязание: обрести смысл жизни поверх всех целей в мире — явить смысл, охватывающий эти цели, — осуществить, как бы пересекая жизнь, этот смысл в настоящем...» [8, с. 500].

Интеграция многих индивидуальных качеств создает предпосылки склонности к философскому осмыслению действительности. Это и широкие или локализованные познавательные интересы (в детских возрастах — неспецифическая любознательность и любопытство, вызывающие, по меткому выражению Н.С. Юлиной, «озабоченность философскими загадками»; интеллектуальная активность и готовность субъекта преодолевать возникающие интеллектуальные трудности; стилевые особенности мышления (гуманитарная направленность, несклонность к догматизму, тенденция к рефлексии, созерцательность и абстрактность, другие), развитые познавательные эмоции.

Таким образом, когнитивный подход позволяет рассматривать Ф, по крайней мере, как: процесс, познавательную процедуру, деятельность, средство становления личностных структур, мировоззрения, признак индивидуально-когнитивного пространства, акт коммуникации, речевой акт, — и применять для его анализа возможности психологии, логики (в т.ч. неформальной), теории коммуникации, аргументорики, риторики, лингвистики, возможно, и других нефилософских областей знания.

Литература

1. *Андрейчук Н.В.* Материалы к курсу «Методика преподавания философии». Калининград, 2003.
2. *Войтов А.Г.* Философское основание теории. Осмысление проблемы. М., 2004.
3. *Кузнецов В.Ю.* Философия преподавания философии // Вестник Московского университета. Серия: Философия, 2003. №5. С. 73–85.
4. *Липский Б.И.* Курс философии как урок свободы // Философские науки. 2009. № 8. С. 45–54.
5. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию? М., 1992.
6. *Миронов В.В.* Философия для детей. Выступление на пленарном заседании Международной НПК «Философия — детям. Человек среди людей» / Философия — детям. Диалог культур и культура диалога: материалы Третьей Международной НПК. 4–7 июня 2008 г. М., 2008. С. 3–7.
7. *Хайдеггер М.* Что это такое — философия? // Вопросы философии. 1993. № 8. С. 113–123.
8. *Ясперс К.* Философская вера // Смысл и назначение истории. М., 1994.

Раскрывает ли дилемма «рациональное/эмоциональное» сущность этического?

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается дилемма «рациональное/эмоциональное». Автором приводятся аргументы в пользу рационального и эмоционального. Ставится вопрос о сущности морального воспитания ребенка. На основании данных рассуждений и постановки возникающих в связи с ними проблем, автор оставляет вопрос «Раскрывает ли дилемма «рациональное/эмоциональное» сущность этического?» открытым.

A.Skvortsov, Moscow (Russia)

Does the dilemma of “rational/emotional” unveil the essence of ethical?

ANNOTATION. The article discusses the dilemma of "rational/emotional". The author gives arguments in favour of rational and emotional. He poses a question about the essence of moral education of the child. On the basis of reasoning and problems arising from them, the author leaves open the question "Does the dilemma of "rational/emotional" unveil the essence of ethical?"

В то время, как философы вели споры о том, какие способности человека обуславливают его моральность, известные педагоги, чьи мнения приведены в статье, полагали, что исток моральности следует искать, скорее, в чувствах. Тем не менее сущность моральности имеет отношение к волевому началу, которое позволяет перейти от мотива (чувства или суждения) к поступку.

Кто из родителей не желал бы дать своему ребенку лучшее моральное воспитание? Интуитивно все мы понимаем, что знания, умения, манеры и все остальное — это важно, но если человек вырастет аморальным, то его жизненный путь будет очень трудным и, скорее всего, закончится изоляцией от общества. Все мы хотим, чтобы дети росли порядочными, честными, обязательными, но вот что конкретно для этого надо делать? И что это такое — «моральное воспитание»? И правда ли, что формирование нравственной позиции является следствием подобного воспитания? А вдруг они не связаны напрямую? Или, более того, одно мешает другому? Недаром некоторые знаменитые педагоги, совершившие революцию в своей области и открывшие нам заново мир детства, крайне настороженно относились к морали и морализаторству. Например, М. Монтессори полагала, что «концепция морального воспитания (и интеллектуального тоже), чтобы не вести ребенка к иллюзиям, ошибкам, во мрак, должна опираться на чувство. Свободное развитие органов чувств и интеллекта в соответствии с естественными законами, с одной стороны, воспитание чувств и духовной свободы, с

другой — два аналогичных принципа, две параллельные дороги» [2]. Моральное чувство основывается на естественной любви, которая рождается от взаимодействия ребенка, родителей и окружающего мира. Отсюда, по Монтессори, моральное развитие — это что-то очевидное, сопутствующее естественному развитию ребенка, а потому не требующее специального воспитания. Крайне воинственно к морализаторству относился А. Нилл. Для него цель воспитания ребенка — это счастье, которое становится возможным, если ребенок делает то, что он желает, без принуждения и насилия: «Как можно взрастить счастье? Мой ответ таков: отмените власть. Дайте ребенку быть самим собой. Не подталкивайте его все время. Не учите его. Не читайте ему нотаций. Не пытайтесь его возвысить. Не заставляйте его делать что бы то ни было» [3]. Наконец, А. Миллер указывает не только на вред, но и на бесполезность того, что в обывательском сознании понимается под «моральным воспитанием»: «Если ребенку проповедовать мораль, он приучается проповедовать мораль, если предостерегать его от чего-либо, он тоже будет со временем предостерегать людей от чего-либо, если с ним ругаться, он тоже будет ругаться со всеми» [1]. Согласно Миллеру, мораль долга и обязанностей — это одновременно механизм защиты и приспособления к насилию окружающего мира. Но подлинная доброта вытекает только из эмоциональной сферы, благодаря которой человек просто не в состоянии представить, как можно наносить вред другому.

Но верно ли, что чувства играют столь значительную роль в моральном развитии? И почему многие философы-моралисты относились к ним с разной степенью недоверия? Даже если оставить в стороне вопрос о том, насколько устойчивы, долговременны и неслучайны чувства, чтобы на их основе можно было бы строить осмысленное поведение, необходимо заметить, что чувства являются только чувствами. Характеристики «моральные» или «неморальные» — это всего лишь субъективные оценки. Очевидно, что одно и то же чувство (сострадание, радость) может быть оценено по-разному в зависимости от того, какими поступками они сопровождаются. Более того, далеко не всегда чувство влечет за собой поступок. Оно может воплотиться в него только в том случае, если у человека уже есть убеждение, что именно это чувство породит то действие, которое является правильным, т.е. одобряемым большинством. Это означает, что в сознании уже должен существовать образец поведения, т.е. общее моральное понятие, которое становится истоком для рационального рассуждения. В моральном сознании ребенка это движение выражается переходом от симпатии к окружающим людям (родителям, друзьям) сначала к единичному суждению, а потом и к всеобщему, например, «мне нравится играть с другом (подругой)» — «нельзя обижать друга (подругу) — нельзя никому причинять вред». Но это — только лишь начало рационального морального суждения. Оно развивается и становится зрелым, когда, во-первых, развивается умение соотносить общую норму с окружающими обстоятельствами, во-вторых, когда эта норма, а также необходимость наиболее вероятных

поступков, могут быть обоснованы моральными аргументами: почему надо делать именно так, а не иначе. Это и есть зрелое моральное суждение, которое играет большую роль в моральном сознании. И тот факт, что упомянутые выше педагоги игнорировали его роль в моральном развитии ребенка, свидетельствует об их явно зауженном понимании морального сознания.

Что же, остается только заключить, что зрелую мораль обеспечивает единство чувственного и рационального? Или, еще красивее: гармоничное развитие нравственных чувств и морального суждения? Нет: ни чувства и разум по-отдельности, ни их единство (если, конечно, оно возможно) сами по себе не ведут к зрелой морали, если под ней понимать способность совершать хорошие поступки и налаживать наилучшие отношения с окружающими. Можно быть очень морально чувствительным, но не совершить поступка, меняющего жизнь к лучшему. Можно уметь блестяще рассуждать о правильном и неправильном, но также ничего не делать. Наконец, можно обладать и тем, и другим и опять же быть не способным поступать. Зрелую мораль порождает волевое начало, которое позволяет воплотить в жизнь свои убеждения и уметь согласовывать их с убеждениями окружающих. Какая же способность порождает это волевое начало: чувственная, рациональная? А, быть может, нечто третье, например, импульсы, принимаемые от внешнего мира? Этот вопрос — одна из самых больших тайн морального сознания, разгадать которую пытается множество наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Миллер А.* В начале было воспитание. М.: Академический проект, 2013.
2. *Монтессори М.* Мой метод. Начальное обучение. М.: АСТ, 2010.
3. *Нилл А. Саммерхилл.* Воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000.

Суворова И.М., Карелия (Россия)

Единство эмоционального и рационального в детском осмыслении этических проблем

АННОТАЦИЯ. В тезисах представлен опыт работы со старшеклассниками в Сократовском клубе Петрозаводского государственного университета. В тексте акцентируется внимание на сопоставлении учебных суждений с позицией классиков философии по этической проблематике.

Suvorova I., Karelia (Russia)

The unity of emotional and rational in the children's understanding of ethical issues

ANNOTATION. The author of this paper presents an experience with high school students in Socratic club at the Petrozavodsk State University. The

text focuses on the comparison of the student's judgments and positions of philosophy classics on ethical and aesthetic issues.

Философствование с детьми на этические темы — одна из самых популярных педагогических традиций, известных с античных времен. В рамках данной традиции наработано огромное количество методик и написано бесчисленное количество книг, которые позволяют в работе с детьми использовать наиболее эффективные формы философствования. Но проблема педагога, занимающегося детской философией, состоит в выборе метода и средств, соответствующих теме, цели и содержанию занятия, а также в учете психофизиологических особенностей детей. Так, например, занятие для подростков по теме «Берегитесь злой красоты!», направленное на поиск этических оснований художественной деятельности творца, не может ограничиваться исключительно рациональным осмыслением темы. В контексте данной проблематики вполне целесообразно затрагивать «эмоциональные струны» детской души, желая «услышать ее резонанс» и побудить самостоятельность суждения на примерах произведений искусства.

Опыт проведения занятия по данной теме свидетельствует, насколько суждения старшеклассников созвучны авторитетному мнению философов. Так школьники предложили в защиту эстетизации безобразного в искусстве следующий аргумент: «Обращая внимание на уродство в нашей жизни, которое изобразил художник, люди могут сподвигнуться на добрые поступки во благо мира и добра». Таким же правомерным и закономерным изображение безобразного в искусстве считали классики эстетики, но в определенной мере. Согласно Канту, развивавшему мысль Аристотеля, искусство «прекрасно описывает вещи, которые в природе безобразны или отвратительны»¹, то есть за счет художественности изображения превращает безобразное природы в эстетический объект, доставляющий удовольствие, фактически снимает безобразное, преобразует его в прекрасное. Аргумент *contra* у школьников сводился к тому, что «восприятие безобразного, ужасного и неизменного опасно для самого человека». С точки зрения классической эстетики безобразное в природе, так же как и в искусстве, по своей эстетической направленности противоположно прекрасному и обозначает полное отсутствие соразмерности, симметрии, совершенства природного объекта. Восприятие такого безобразного объекта неприятно для человека, что вызывает отрицательные эстетические эмоции. По Ш. Бодлеру, безобразное лицо — это лицо дисгармоничное, патологическое, неодоухотворенное, лишенное света и внутреннего богатства. Тем не менее, безобразное в природе не представляют серьезной опасности для человека, так как заключенные в этих объектах силы освоены человеком и подчинены ему. Аналогичными выглядят выводы группы старшеклассников: «Люди помогают животным в зонах техногенных катастроф, но все знают, что эту трагедию создали сами люди, а это подло и низко».

¹ Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М.: ЧоРо, 1994. Т. 5. 300 с.

Таким образом, школьники связали эстетические оценки безобразных явлений с этическими оценками. Действительно, крайней степенью безобразного в природе является низменное — негативная эстетическая оценка, которой характеризуются еще неосвоенные и неподчиненные человеку явления. «Чуждайтесь низкого — оно всегда уродливо», — предупреждал Никола Буало еще в XVIII веке, в XIX веке Карл Розенкранц утверждал: «Уродливое само по себе тождественно злу»¹. Эти слова не только чисто внешне определяют низменные объекты, но и связывают низменное с этической категорией зла.

Вторым аргументом *pro* (за эстетизацию безобразного в искусстве) у школьников было признание права художника на индивидуальность в выражении своих чувств: «Безобразное и ужасное в жизни вдохновляет художника, и он своеобразно отражает увиденное на полотне». С эстетической точки зрения, безусловно, каждый автор обладает индивидуальным стилем, выразительные объекты и явления вдохновляют его на творчество, но в любом случае речь идет о степени социальной ответственности за демонстрацию образа ужасного или низменного перед публикой. И в данном случае речь уже идет о целесообразности создания и показа такого образа, если он вызывает у зрителя только отвращение, или только страх. Имеет ли право художник манипулировать исключительно негативными эмоциями человека, не побуждая его к осмыслению феномена безобразного и не вкладывая глубинного смысла в образ? Наверное, поэтому так немного мастеров эстетизации безобразного в мире искусства, поскольку решиться на этот ответственный шаг смогли только настоящие художники-философы (И. Босх, П. Брейгель, Ф. Гойя, Д. Шостакович, С. Дали).

Очередным аргументом *contra* (против эстетизации безобразного в искусстве) у школьников стал вывод о беспомощности человека перед безобразным: «На фотографии, где изображен голодающий ребенок из Африки, мы увидели буквально скелет маленького мальчика. Это ужасно и страшно, ведь ему мы не можем помочь». Действительно, с эстетической точки зрения ужасное вызывает чувство безысходности и безнадежности. Это может быть такое природное явление, которое никак не сможет контролироваться людьми, а господствует над ними, вызывая ужас. Если трагическое величественно, оно возвышает человека — ставит его ответственным господином обстоятельств, то в ужасном и безобразном, напротив, человек — раб обстоятельств, неспособный ориентироваться в этом мире. И в данном случае мнение старшеклассников относительно оценки феномена безобразного созвучны словам немецкого философа И. Канта: «Безобразное — это сфера абсолютной несвободы человека...»². Таким образом, участники Сократовского клуба ответили на поставленный в начале заседания вопрос следующим образом: «З. Гиппиус призывает бояться «злой красоты», так как она лишает человека свободы, а без свободы человек перестает быть таковым».

¹ Цит. по: Шкелю М.А. Эстетика безобразного Карла Розенкранца. К.: Феникс, 2010. С. 264.

² Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М.: ЧоРо, 1994. Т. 5. 301 с.

Литература

1. Шкелю М.А. Эстетика безобразного Карла Розенкранца. К.: Феникс, 2010.
2. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Собрание сочинений: В 8 т. М.: ЧоРо, 1994.

Тарасова К.С., Чеснокова О.Б. Москва (Россия)

Апробация программы развития социо-эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте

АННОТАЦИЯ. В тезисах приведены количественные данные анализа продуктивности программы Сью Раффи, направленной на развитие социо-эмоционального уровня детей, что наглядно демонстрирует возможность проверить действительную эффективность той или иной развивающей методики.

K. Tarasova, O. Chesnokova, Moscow (Russia)

Approbation of the program of development of socio-emotional competence in the early school years

ANNOTATION. The theses present a quantitative data analysis of productivity of a program proposed by Sue Roffey that is aimed to develop children's socio-emotional level. This program demonstrates the ability to test the actual effectiveness of a particular educational methodology.

Введение. В настоящее время в начальной школе акцент делается на интеллектуальное развитие детей [1]. Это приводит к тому, что ребенок с трудом овладевает способами распознавания, узнавания эмоциональных проявлений [2]. Через эмоциональное общение развиваются все сферы личности ребенка, в том числе познавательная, мышление приобретает новые качества, благоприятно сказывающиеся на эффективности когнитивных процессов [3]. Однако на данный момент существует довольно мало методик для оценки и коррекции уровня социо-эмоциональных способностей в младшем школьном возрасте, являющиеся наиболее стратегически значимым в воспитательном плане [4].

Целью нашего исследования является апробация программы по развитию социо-эмоциональной компетентности (СЭК) для младших школьников и анализ оказываемого развивающего эффекта.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 22 ребенка, учащиеся 4 классов Классического пансиона имени М.В. Ломоносова, среди которых 12 девочек и 10 мальчиков, средний возраст — 9, 8 лет, их родители и учителя.

Методы и методики. Для оценки уровня развития СЭК была использована модифицированная методика А. Фопеля и коллег [5]. Методика диаг-

ностирует уровень развития отдельных компонентов СЭЖ: эмпатии, мотивации общения, самоосознания, саморегуляции и социальных навыков и представляет собой опросники для детей, родителей и учителей. В качестве основной методики была использована модифицированная программа по развитию социо-эмоциональной компетентности Сью Раффи [6].

Основная гипотеза исследования состоит в том, что уровень развития отдельных компонентов СЭЖ детей после проведения развивающих занятий окажется выше, чем до участия детей в них. Для проверки данной гипотезы нами был использован критерий Уилкоксона, парный двухвыборочный Т-тест для средних, проведена оценка средних и стандартного отклонения.

Результаты. Наибольший эффект получен по шкале «Самоосознание», в среднем по классу, по суммарным данным учителей, родителей и детей, оценка возросла на 0,6 балла ($Z= 4,97, p \leq 0,0001$ для учителей, $Z=3,28, p \leq 0,002$ для родителей и $Z=1,99, p \leq 0,03$ для детей). Одинаковый прирост баллов по данным учителей и родителей получен по шкалам эмпатия и коммуникативное целеполагание и мотивация (0,4 и 0,37 балла; $Z=3,82 p \leq 0,02$ для учителей и $Z=1,99, p \leq 0,04$ для родителей), чуть меньше за время проведения развивающих занятий возросли социальные навыки детей, наименьший результат получен по способности к саморегуляции, которая, по средним суммарным оценкам респондентов, увеличилась только на 0,2 балла ($Z=- 1,76, p > 0,089$).

Выводы и заключение. Анализ данных, полученных при повторной диагностике, позволяет делать вывод о наличии развивающего эффекта модифицированной программы по развитию социо-эмоциональной компетентности Сью Раффи. Особенно значительные положительные изменения участниками, их родителями и учителями отмечены по развитию способностей к эмпатии, самоосознанию и социальных навыков. Возможность использования данной методики для развития СЭЖ детей другого возраста и суть оказываемого развивающего эффекта нуждается в дальнейшем исследовании и увеличении числа выборки.

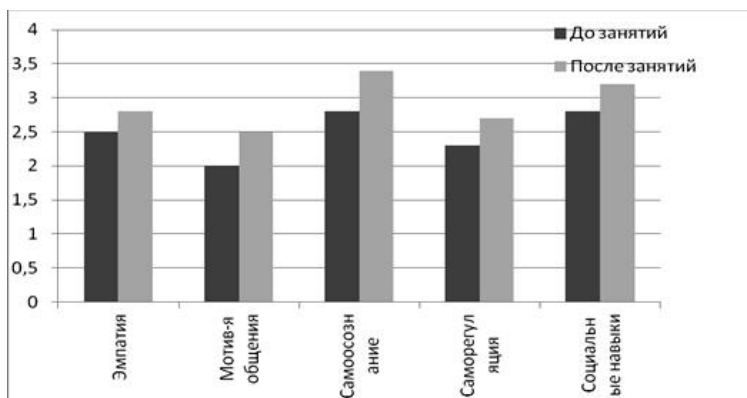


Рис. 1. Средние показатели по компонентам СЭЖ до и после занятий

Литература

1. *Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н.* Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 48–56.
2. *Карелина И.О.* Эмоциональное развитие детей 5–10 лет, Ярославль, Академия развития, 2006. С. 144.
3. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Трикола, 1995. С. 360.
4. *Цукерман Г.А.* Десяти — двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.
5. *Faupel A.* Emotional Literacy: Assessment and Intervention, GL Assessment Limited. 2003. P. 135.
6. *Roffey S.* Circle time for emotional literacy. SAGE Publications Ltd. 2006. P.160.

РАБОТЫ ФИНАЛИСТОВ Пятой Российской олимпиады по философии для детей и подростков

ТЕМА

«Главное в человеке — это не ум, а то, что им управляет: характер, сердце, добрые чувства, передовые идеи» (Ф.М. Достоевский)

Вершинина Кристина, 16 лет, Петрозаводск (Россия)

Автор высказывания, знаменитый на весь мир русский писатель, Федор Михайлович Достоевский, задается вопросом: что же есть истинный человеческий ум, который стоит ценить. Прозаик также поднимает проблему различия людей, умы которых движимы разными факторами и направлены на достижение различных целей.

Я считаю, что воистину велики те люди, которые сочетают в себе ум и «живые составляющие» человека — те самые характер, сердце, добрые чувства и передовые идеи, о которых говорил в свое время Достоевский. Что, по сути своей, представляет умный человек, в котором больше нет ничего? Ум. Только ум. Думаю, это не больше, чем машина для решения различных задач, которые не под силу людям с незаурядным мышлением. И ведь обязательно найдется какой-нибудь прозорливый человек, который приберет эту «машину» к рукам и с помощью нее начнет творить великие дела.

Но что, если у человека есть и ум, и чувства, но направленные на достижение мелочных целей, личной выгоды, дабы потешить свое самолюбие и удовлетворить тщеславие? Это, пожалуй, самая страшная ситуация из всех возможных, ведь, где ум, там зачастую и власть, а власть, сосредоточившаяся в руках мозговитого человека со злыми и грязными намерениями — это нечто опасное и угрожающее всему обществу. Такой человек благодаря своему от природы данному уму непременно достигнет своих намерений. Так уже бывало в нашей истории и не раз.

Рассмотрим в качестве доказательства английского исследователя и ученого, Френсиса Гальтона. Но что же такого выдающегося совершил этот человек? Это создатель целого учения, который хотел внедрить его в общество, как религию. И учение это — евгеника. Человек с ярко выраженным умом и

интеллектом, но движимый эгоизмом, тщеславием, презрением к чужому народу, к иной расе. К чему он пришел? Он решил, что его народ, англосаксонская раса, лучше и достойнее других, поэтому только этот народ может господствовать в этом мире. Автор провозгласил негров «социальным мусором» и призывал других людей, ученых, медиков также избавляться от этих «помех для создания идеального генофонда». Своим умом, пламенными речами и доказательствами своей правоты он добился успеха. У него появилось множество последователей, а его учение процветало с каждым днем. Но могли ли человек с чутким сердцем и добрыми помыслами прийти к такому решению? Нет. Никто не вправе решать, кому жить, а кому — нет.

Ум человека, которым движут добрые чувства, передовые идеи и душа, чаще всего направлен совсем на другие вещи.

Таковыми людьми руководит желание привнести в этот мир что-то большее, заставить нас, простых смертных, узреть то, что видят они сами, донести через призму своего сознания вещи более глубокие, чем можем увидеть мы своим поверхностным взглядом. Их цели благородные и высокодуховные. Они совершенствуют наш мир. Они заставляют нас задумываться над смыслом жизни, над истинными ценностями. Из-за них мы переосмысливаем многие вещи и приходим к верным решениям. Это величайшие гении. Они используют свой дар во имя других людей, во имя всего человечества, во имя мира, не задумываясь о личной выгоде, славе и т.п. Они считают своим долгом использовать себя на сто процентов, не дать себе прожить жизнь зря, а способствовать улучшениям и усовершенствованиям. Я думаю, именно поэтому такие люди, как Леонардо да Винчи, Джордано Бруно, Михайло Ломоносов, Дмитрий Менделеев, а также и сам Федор Достоевский, были весьма разносторонними личностями. Они максимально извлекали из своего ума возможностей внести личный вклад в развитие человечества.

В заключение хочется сказать, что Достоевский действительно был прав. Мы ценим не просто ум человека, а то, что заставляет его генерировать гениальные мысли и идеи. Грош цена тому уму, который работает для одного человека, для создания планов по заполучению всех насущных радостей жизни. А вот человек, направляющий свой разум на решение глобальных общечеловеческих проблем и вопросов, ну или просто даже на создание какого-либо блага, будет всегда по-настоящему ценен. Так что подкрепляйте свой ум благими намерениями и светлыми чувствами, и все будет как нельзя лучше!

Витко Анастасия, 17 лет, Москва (Россия)

Известно, что Достоевский был глубоко религиозным человеком, поэтому интерпретировать его высказывание имеет смысл с использованием Божественной природы. Характер, сердце, добрые чувства, передовые идеи можно назвать даром Всевышнего верующему человеку. Этому началу

Достоевский противопоставляет ум — расчетливое, земное составляющее человеческой природы, толкающее на путь греха.

Высказывание Достоевского можно преобразовать в следующий тезис: Божественное начало в человеке стоит выше рационального. Отсюда вытекает, что мы должны ценить Божественное больше, чем рациональное и ориентироваться в своем поведении на чувства, эмоции, идеи, даруемые свыше.

Разберем на примерах, какова связь между рассудком и праведностью, соблюдением Божьих заповедей. Кроткий и не склонный к излишним умствованиям человек ведёт себя альтруистично и добродетельно по отношению к окружающим, в то время как человек, подчиняющийся рассудку, способен грех. Для Достоевского способность мыслить, строить теории связана с заблуждениями и ошибками.

Теперь поговорим о чувствах. Когда они появляются, то завладевают человеком. Рассмотрим любовь. В идеале рассудок подчиняется сердцу, принимает решения, которые не принял бы в других обстоятельствах. Так, человек способен даже к самопожертвованию, хотя вряд ли решился бы на этот шаг в равновесном состоянии.

Как идеи могут управлять умом, если идеи — это активность нейронов в мозге человека? Видимо, Достоевский относит природу идей к Божественному началу. Для него не маленький человеческий ум порождает их, но совершенный разум Всевышнего дарует их человеку. Идеи управляют рассудком в том смысле, что рассудок ищет пути реализации идей. Возьмем хотя бы передовую идею участников кружка Петрашевского устроить революцию и свергнуть имперскую власть. Она управляла умами: члены кружка искали единомышленников, изучали утопические работы современных им философов и т.д. В своей деятельности они стремились к цели, данной им свыше.

Так, добрые чувства руководят христианином, который разделяет ценности милосердия, сострадания, любви к ближнему. Характер тоже дается от рождения и воспитывается верой, а значит, есть дар Божий. Обобщая, можно интерпретировать высказывание Достоевского следующим образом: у человека есть ум, но не ум управляет человеком, а Бог, который закладывает характер, идеи, чувства.

Перейдем теперь ко второй части нашего рассуждения, критической. В настоящее время, когда широко распространена научная картина мира, мы не мыслим в категориях Божественного, предпочитая биологический подход. Мы видим также, что позиция Достоевского подразумевает использование Божественной природы, а это, как известно, является ненадежным аргументом, называемым *ad hoc argument*.

Зададимся вопросом, может ли рациональное управлять биологическим началом человека? Именно разум человека способен давать оценку действиям и осознавать, что он подчиняется чувствам. Разве это не признак того, что разум стоит отдельно и может контролировать биологическое начало?

Поговорим о самовнушении. Ум способен убедить человека в том, что человек испытывает чувство, которое на самом деле отсутствует. В совре-

менной науке способность к самообману объясняется развитием коры головного мозга, то есть тем, что мы в быту называем умом. Рассмотрим способность человека жертвовать своей жизнью в различных обстоятельствах, отбрасывая инстинкт самосохранения под влиянием культуры, воспитания и внушения. Разве это не пример доминирования рассудка над природой?

Теперь хотелось бы сформулировать мою собственную позицию по вопросу соотношения рационального и биологического в человеке. На мой взгляд, то, и другое одинаково важно и способно управлять человеком. Представим человека без способности к мышлению, ориентирующегося только на природное начало. Чем в таком случае человек отличается от животного? Более того, обратим внимание на то, что добро и зло — это категории разума, и, если разума нет, значит, нет такого деления. Следовательно, выражение «добрые чувства», использованное Достоевским, теряет смысл. Если бы Достоевский ориентировался только на своё иррациональное начало, он не мог бы оценивать человека, не мог бы рассуждать о том, что главное, а что — нет. Исключая разум, Достоевский обрекает человека на аморальное существование (мы отказались принимать аргумент существования Бога, поэтому не можем утверждать, что за человека якобы решает Всевышний).

Попробуем нарисовать себе другую крайность: человека без чувств. Отсутствие эмоциональной составляющей человека превращает его в машину, действующую рационально, но не способную жить полноценной жизнью. У разума нет мотивации функционировать. Более того, эмоциональное начало помогает человеку сохранять связь с природой.

На данном этапе, хотелось бы прояснить, почему в одних случаях человек подчиняется эмоциональному началу, а в других рациональному? Разум принимает решения, значит, он контролирует этот момент. Здесь есть логическая неточность. Если природное идет в связке с бессознательным, то разум не может сознательно допускать бессознательное. По идее ум должен абстрагироваться от происходящего. Тогда возникает вопрос: почему в одних ситуациях ум абстрагируется, а в других нет?

Здесь необходим внешний фактор. Предположительно, это воспитание человека, стечение обстоятельств, социальное окружение. Эти факторы определяют, чему человек вероятнее подчинится. Если он вырос в среде, где люди ориентируются на разум, то его ум будет доминировать в большинстве ситуаций, а если культурные условия таковы, что он привык к свободному самовыражению, человек будет более полагаться на природное начало.

Подведем итог. В сегодняшнем обществе позиция Достоевского кажется малоубедительной большинству и имеет вес только в религиозных кругах. Согласно нашим представлениям, эмоциональное и рациональное начало не существуют одно без другого. Только при кооперации эмоционального и рационального человек является тем, кого мы привыкли ставить выше природы, но одновременно и тесно связывать с ней. Разделять ум и характер, чувства, идеи не имеет смысла, потому что эти элементы человеческой природы постоянно взаимодействуют друг с другом и одинаково важны.

Я думаю, что Ф. М. Достоевский хотел сказать, что нет ничего важнее в человеке, чем доброта и великодушие. И только ум, который озаряют добрые чувства возвышает человека. Ум — это хранилище наших знаний. Все то, что мы узнаем новое, новая информация — все это находит себе место в нашем уме. Многие считают, что в нашем мире ум играет очень важную роль, важнее, того, что мы чувствуем, нашего характера и моральных ценностей.

Но, мне кажется, что Ф. М. Достоевский прав, и это не так. Вспомним героиню романа «Преступление и наказание» Соню Мармеладову. Эта хрупкая девушка пошла на огромные жертвы только ради того, чтобы ее близкие выжили. Она могла сделать совсем немного, но она старалась изо всех сил. Только подумайте, сделала бы она все это, стала бы ставить на кон свою честь и гордость, если бы этого не требовала от нее ее душа? Полюбил бы ее Раскольников, если бы она была расчетливой и корыстной? Ведь ее любили за то, какая она добрая и какая щедрая, а не за то, сколько книг она прочла за свою жизнь. Следовательно, и человек необразованный может быть полезен и важен.

Во все времена люди ценили ум. И без него бы мы не находились бы на таком высоком уровне развития цивилизации. Однако в современных условиях люди забывают про душу и то, что к ней относится. Люди зацикливаются на том, сколько человек знает и каков его объем знаний, и им становится неважно — хороший ли человек или плохой. Иронично, но ум сделал нас самыми разумными существами на планете, и он же может превратить нас в животное, озабоченное только собственным благополучием, забывшее о том, что такое дружба, любовь, духовные ценности. Наша жизнь станет серой и однообразной.

В нашем мире принято считать, что, если человек умен и получил хорошее образование, он лучше других, тех, кто был лишен такой возможности. Не отрицая ценности ума и науки, сознавая их важность, следует отметить, что не только знания ответственны за формирование личности. Они только материал, на котором пишется портрет человека с помощью чувств, стремлений, намерений.

Можно ли, полагаясь только на уровень знаний, найти близких друзей? Разумеется, нет. В дружбе прежде всего ценится понимание, помощь советом, взаимоподдержка, взаимоотдача — все это важно для дружбы. Ни хорошие оценки, ни грамоты не могут дать истинной близости, и ощущения нужности кому-то, это могут дать только настоящие друзья.

Иногда разум и чувства не согласны между собой. И задача человека найти правильный путь. Чувства помогают найти свой путь, стоит только научиться прислушиваться к ним.

Я считаю, что в человеке главное — его душа. Да, ум тоже важен, но именно пренебрежение духовными качествами толкает нас на неверный путь. И Ф. М. Достоевский прав, ум — только почва на которой вырастает человеческая личность под влиянием чувств, сердца и нравственности.

Гареев Булат, 10 лет, Уфа (Россия)

Я считаю, что умные люди могут изобрести много вещей, но все они будут разные.

Кто-то хочет делать полезные вещи для человечества. Например, лекарства, прививки, роботов, помогающих в работе, нужный транспорт.

А у злого гения другая «картинка» в голове. Он хочет придумать плохие вещи, такие, как атомная бомба, оружие, наркотики, из-за которых гибнут люди.

Умный и доброжелательный человек всегда стремится помогать своему народу. А человек со злыми и жадными чувствами не хочет этого, он будет изобретать что-нибудь для своей пользы.

Благодаря уму человека у него возникают передовые идеи. А характер человека и его сердце решают, как лучше их использовать, с какой целью, куда направить. Поэтому не все изобретения человечества, передовые идеи зависят только от ума. Прежде всего, они зависят от сердца человека, от его чувств.

Я хочу, чтоб в мире было больше добра, чем зла. Думаю, что детям надо не только знания давать, а правильно воспитывать их, чтобы наши будущие ученые приносили только пользу человечеству.

Вывод: Я согласен, что «Главное в человеке — это не ум, а то, что им управляет: характер, сердце, добрые чувства, передовые идеи». Поэтому важно не только научить, важно воспитать человека с добрым сердцем, и тогда его ум принесет пользу, и его передовые идеи помогут миру.

Крашенинников Михаил, 9 лет, Самара (Россия)

Я слышал такую фразу, что хороший человек — это умный человек. Но я считаю, что большее внимание мы обращаем не на ум человека, а на его доброту и отзывчивость, внимание и заботу. Именно за эти качества, за хорошие идеи, можно ценить человека. Хорошие примеры, за что можно ценить и любить людей, нам рассказывают сказки и книги. Сказка «По щучьему веленью» описывает нам главного героя Ивана, которого все называли дураком. Но за его доброту и искренность щука наградила его волшебным кольцом, а за его доброе сердце его полюбила настоящая принцесса, которой предлагали выйти замуж умные принцы с дворянским титулом. Чем проще человек с виду, тем красивее его характер внутри. Именно красота характера и доброта души делает человека более заметным и запоминающимся для всех окружающих. И даже если человек характеризует себя как умный и всезнающий, то это качество не будет оценено окружением из-за других его отрицательных качеств. Это хорошо можно увидеть на примере произведения Н. Носова «Незнайка и его друзья». Это произведение описывает двух очень разных персонажей: Знайку и Незнайку. Знайкой прозвали малыша за то, что он был очень умным и всезнающим, и очень гордился этим. Но Знайка был очень заносчивым и всем всегда указывал. А Незнайку прозвали так оттого, что

мальш ничего не знал. Но все-таки именно Незнайка мне более симпатичен, потому что он добрый, честный и открытый.

Часто случается, что и в жизни, а не только в сказках и других литературных произведениях, мы встречаем людей, которые бескорыстно готовы помогать другим. Сейчас очень много волонтеров, которые по своей доброте бескорыстно помогают бездомным, сиротам и инвалидам.

Человек прекрасен своими поступками, и совсем неважно, насколько он умен. Самое главное, что поступки его прекрасны и идут от доброго сердца.

Лонин Лука, 15 лет, Москва (Россия)

«Главное в человеке — это не ум, а то, что им управляет: характер, сердце, добрые чувства, передовые идеи», именно так некогда говаривал Федор Михайлович Достоевский — великий русский писатель, живший в XIX веке.

Я никак не хочу сказать, что Федор Михайлович не прав, но все-таки согласитесь, каждому свое: идеалист согласится с высказыванием, материалист оспорит. И поскольку я материалист, я хочу высказать свое несогласие со словами Достоевского.

Я хочу сказать, что, безусловно, характер человека, его чувства, идеи — это, конечно, важно, но правда ли то, что они важнее и главнее ума? Человек без ума, человек неспособный мыслить никогда не подает идеи, его характер не будет безупречным, ведь чтобы сформировать характер надо размышлять над ним, думать о себе. Человек без ума никогда не разберется в своих чувствах к чему-либо. Так стоит ли задвигать ум на второй план?

Человек, которого ведет лишь сердце, идеи и чувства, слеп. Он не слушает свой ум, он следует тому, что может его погубить. Контроль чувств и эмоций разумом — вот что поистине достойно. Конечно, контролировать чувства полностью невозможно, но ведь можно стремиться к этому. Ведь слушая лишь сердце и не обдумывая решения мозгом, можно попасть в неприятную ситуацию. Идя на поводу у эмоций, можно убить, проиграться в карты, влюбиться, разлюбить и опять влюбиться не в человека, а в то, что он выставляет напоказ. Чувства туманят взор и не дают разглядеть истинную личину человека. А холодный и рассудительный ум позволяет сделать это.

Я считаю, что все людские беды от того, что их чувства пересилили их ум! Многие люди поступают иррационально из-за своих чувств. Чувства человека — страшная вещь. Примеры подает нам жизнь и литература. Например, Пьер Безухов стрелялся с Долоховым именно из-за эмоций, из-за отсутствия контроля эмоций. Павел Петрович Кирсанов стрелялся с Базаровым именно из-за своих эмоций. Можно найти примеры и в жизни. Например, есть у нас какая-то девушка, которая до смерти влюблена в какого-то паренька. Она его боготворит. И вдруг кто-то его оскорбляет, не считает идеалом. Так эта девушка может покалечить и даже убить! И все из-за эмоций.

Безусловно, я понимаю, что высказывание про передовые идеи можно трактовать так, что идея, заложенная в человека другим человеком или группой людей, может контролировать его ум, но вряд ли Достоевский имел в виду это. Конечно, идеями могут быть одержимы миллионы, но будут ли люди осознавать это? Нет, в этом и суть всех идей мировых лидеров — заставить людей верить в идею, которая, возможно, не так хороша. Но сам человек, что создал идею, осознает ее. Его разум стоит над идеей. Так что опять все опирается в ум. Без ума не было бы и идеи.

В заключение хочу сказать, что есть люди, в которых главенствует ум, который контролирует чувства, сердце, идеи, а есть люди, в которых ум сломлен всем этим, несчастные люди, которыми можно манипулировать, а они так и не поймут этого.

Полякова Анна, 8 лет, Москва (Россия)

Я выбрала темой для эссе высказывание Достоевского потому, что оно понравилось мне и показалось интересным. Но я ничего не знала об авторе, кроме того, что это известный русский писатель. Я не читала его произведений, ведь его не изучают в начальной школе. Я попросила маму прочитать мне что-нибудь из его сочинений. Мама прочитала мне отрывок из повести «Неточка Незванова», и я поняла даже из этого отрывка, что Достоевский пишет о характерах и взаимоотношениях людей, ему это интересно, он очень подробно пишет о поступках и мыслях людей. Наверное, его высказывание отражает смысл его произведений.

Я согласна с мыслью Достоевского о том, что главное в человеке — не ум, но у меня оставались сомнения и вопросы, и я стала рассуждать.

Разве ум для человека не так важен? Почему же тогда люди так хотят быть умными, развивают свой ум, ведь даже на день рождения детям есть такое пожелание «будь умницей»? Хорошо быть умным. С этим я не спорю. Но, наверное, этого недостаточно, это не делает человека лучше, чем он был. Достоевский говорит, что умом нужно управлять, и с этим я согласна

Чем же характер может помешать умному человеку? В истории были великие и умные, люди, у которых был не очень хороший характер. Разве это мешало им изучать неизвестное, придумывать новое? Мне кажется, что иногда они были эгоистами, не прислушивались к мнению других людей. Но, может быть, если они смогли бы по-другому общаться с людьми, то узнали бы больше и сделали бы больше открытий. Я читала про ученого Мечникова, он был очень общительным и жизнерадостным, он увлекал всех своими идеями. Иногда он заботился о своих больных друзьях, его даже прозвали в шутку «мама Мечников». Мне кажется, поэтому вокруг него собирались люди, и им было приятно работать рядом с ним. Поэтому они помогали ему в его научной работе. А еще я думаю, что без желания что-то создать и без

упорства и трудолюбия невозможно было проделывать много раз опыты и эксперименты. А без этого не было бы великих открытий.

А при чем же здесь сердце? Я думаю, что даже очень умный поэт и писатель не смогли бы создать свои великие произведения без чувств, а чувства исходят из сердца. Наверное, об этом писал Достоевский. Иногда сердце подсказывает человеку, как правильно поступить и какой путь выбрать. Я слышала такое выражение: «по зову сердца», это значит, что у человека было как будто внутреннее стремление сделать что-то. А еще сердце помогает нам лучше понять других людей, узнать их проблемы и чувства. Равнодушный человек может не заметить что-то важное в отношениях людей. Иногда нужно слушать не умом, а сердцем. Значит, иногда и сердце может быть важнее ума.

Добрые чувства. Без них на земле, конечно, не было бы помощи, заботы и взаимопонимания и любви. Можно быть очень умным человеком, но при этом злым. Тогда все открытия и достижения такого человека будут направлены не в помощь людям, а против них. Я вспомнила такого персонажа, как профессор Мориарти из романа Конан Дойля о Шерлоке Холмсе. Это был очень умный человек, даже Шерлок Холмс не всегда мог разгадать его планы. Но он использовал свой ум неправильно (с нашей точки зрения) — для того, чтобы создавать сложные преступления, причинять вред людям. Его ум не создал ничего хорошего и доброго. А были в истории ученые, например, Луи Пастер и Роберт Кох, которые хотели создать вакцины от страшных болезней и помочь людям. Иногда они даже ставили опыты на себе, рисковали жизнью ради науки и других людей, много работали без отдыха. Я считаю, что их чувства и мысли были добрыми, и это помогало им в работе.

Передовые идеи. Ведь они так называются потому, что как бы идут «вперед» своего времени. Без них не будет прогресса. Во все времена были умные люди, которые стремились узнать неизвестное, думали о том, о чем раньше никто не задумывался. Так и совершались открытия. Например, «охотники за микробами». Ведь в те времена, когда они жили и изучали микробов, никто даже не думал, что болезни могут вызывать невидимые организмы, которые нужно было рассматривать в микроскоп. А люди верили, что все болезни — это проделки злых сил. Левенгук, например, пытался найти микробы в своем организме. Часто над такими, как он, шутили и смеялись, ведь то, что они говорили, людям казалось странным. А они все равно продолжали свой труд.

Получается, что быть умным человеком хорошо, но если у тебя есть доброе сердце, хороший характер, и ты стараешься идти вперед, то ты можешь добиться большего. Так я попробовала ответить сама на свои вопросы, мне кажется, что это у меня получилось. Теперь я могу сказать, что я полностью согласна с высказыванием Достоевского.

В этой, казалось бы, простой для понимания истине кроется разоблачение, пожалуй, самого серьезного заблуждения в человеческой истории.

С древнейших времен люди не проводили границы между собой и своим разумом — инструментом для решения проблем и познания нового. Эта позиция за тысячелетия земной цивилизации обеспечила человечеству экспоненциально растущий уровень технического прогресса и серьезные достижения в изучении окружающего нас мира, однако стала причиной и множества несчастий, вызванных неосторожным обращением с уникальным даром мышления.

Вся история рода людского — история почти непрерывных войн и междоусобиц. Естественно немалая часть нашего умственного потенциала была потрачена на изыскание наиболее эффективных способов убийства себе подобных: яды, порох, электрический стул... Но вот что пугает: все эти «приспособления» почти наверняка были созданы умнейшими людьми. Как же вышло, что такие без всякого преувеличения гении как, например, Эйнштейн, Сахаров или Да Винчи по сути стали... убийцами?

Чтобы прояснить эту ситуацию отойдём немного назад и поразмышляем. Итак, корень проблемы в негуманном использовании разума. Следующий вопрос: а кто вообще контролирует наш разум? Верно! Мы сами. Но постойте! А разве я и мой разум — не одно и то же? Нет. Возможно, это покажется вам странным, но вам никогда не казалось, что мысли в вашей голове «звучат», что вы проговариваете их своим собственным голосом там, в голове? А ведь именно так чаще всего и происходит. Если приглядеться, то можно увидеть, что в нашем сознании живет маленький графоман, который как вилами по воде записывает в нашей кратковременной памяти свое мнение обо всем что видит, свои оценки того или иного события прошлого, варианты будущего и тому подобное. Он не замолкает ни на минуту, от этого мы свыкаемся с его присутствием, считаем, что он — это мы. Именно это утверждение и делает нас рабами своего рассудка. Мы перестаем контролировать его посредством нашей воли и передаем в его руки управление нашей жизнью, а значит и управление целью нашей жизни.

Здесь важно кое-что прояснить. Наш мозг — это всего лишь очень сложно устроенный компьютер. Он в принципе не может иметь личного мнения (так как попросту является всего лишь составной частью личности) и, как следствие, собственных целей, а значит, ему нужно ими обзавестись. Для этого он сравнивает множество вариантов извне, приходя, таким образом, к «правильному» решению. Оно заключается отнюдь не в самореализации (не забывайте, мы имеем дело с компьютером) и даже не в максимально возможных результатах. Единственный «идеал» мозга — упрощение, и это не шутка. Наше стремление в любой ситуации искать лёгкий путь сделало нас самой могущественной формой жизни: мы способны добыть пропитание просто прогулявшись до магазина или сровнять с землей целый город нажатием кнопки, так и с жизнью. Минимум работы,

максимум результата — вот тот Священный Грааль, к которому стремиться человек в наши дни, и тут мы, наконец, вплотную подходим к нашей проблеме, ведь иногда такой «лёгкий путь» явно противоречит моральным устоям. Они с точки зрения мозга не более чем условности, соблюдение которых контрпродуктивно. Конечно, это звучит весьма цинично, однако духовные ценности для человека «живущего головой» не более чем небольшое препятствие на пути достижения цели, к тому же идеалы, основанные на нематериальных ценностях элементарно невыгодны, в то время как упрощение — это даже не просто инстинкт, а целая стратегия выживания, которую человечество практикует с незапамятных времен.

Что же мы можем противопоставить этой стратегии? На самом деле больше, чем нам кажется. Главное человеческое оружие в данном случае — воля. Она при должной закаленности и жесткости характера, позволяет побороть даже самое сильное искушение и дать мозгу другую идею для воплощения, какой бы «неэффективной» она не была. Но откуда эту идею взять?

Вот здесь на сцену и выходит наш внутренний компас — чувства и желания. Они дают нам понимание, устраивает ли нас наша жизнь, или мы хотели бы других ощущений и переживаний, а также дают знать, приносит нам удовольствие та или иная деятельность. Опираясь на них, нетрудно организовать свою жизнь так, чтобы в ней кроме простоты было то, что нравиться именно нам.

Но что если приятное для нас оборачивается несчастьем для кого-то другого? В этом случае в дело вступает сострадание. Умение ставить себя на место страдающего — еще один дар человека, который наравне с разумом и самосознанием отличает нас от животных. Именно умение сострадать — главный противник бесчеловечных тенденций мозга. Оно способно придать больший вес морали в глазах отдельного человека, и не допустить того, что способно навредить окружающим.

И, наконец, последний по счету, но не по значению элемент — это стремления. Стремления в широчайшем смысле слова. Это и размышления о том, чего стоит достигать в жизни нам, и вопросы о целях и методах человечества вообще.

Итак, к чему же мы пришли в итоге? Мы пришли к тому, что человек, подчиняющийся одному лишь мозгу не способен познать всей полноты жизни и только управляемый четырьмя силами нашей личности: волей, желаниями, состраданием и стремлениями, наш разум может служить нам на благо. Именно об этом, но другими словами говорил когда-то великий Достоевский.

Широкова Екатерина, 13 лет, Реутов, (Россия)

Я полностью согласна с цитатой великого русского писателя и мыслителя Ф.М. Достоевского. Я бы хотела о ней порассуждать. Начнем с того, что вообще такое ум? Ум, по моему мнению, это — интеллект, способность к

анализу. Для успеха в жизни нужен ум, верно? Но ведь не только — он? В человеческом обществе немало встретишь умных людей, которые не всегда добивались успеха, потому что у них не было сердца, добрых чувств и характера. Даже если характер и имелся, он не всегда мог бы быть уместным.

А что такое сердце? Сердце, по моему мнению — глубина души, щедрость, добрые мысли. В общем, для меня сердце — символ альтруизма. Еще с детства нас учили в мультфильмах о том, что злые гении никогда не побеждали добрых благочестивых героев. Я думаю, так происходит и в реальности, у каждого найдутся свои примеры по этому поводу.

Схема с сердцем повторяется и с добрыми чувствами. Вы знаете хоть одного человека, который добился успеха, и под конец его жизни считали прекрасным человеком и героем, имея в виду один только его интеллект? Я вот не знаю, следовательно, для успеха, мирового признания и просто хорошей жизни одного ума недостаточно.

Я не упомянула передовые идеи. Для меня это отдельная тема. Передовые идеи! А что это? Если разбирать дословно, это — идеи, которые идут вперед. Думаю, у умного человека есть передовые идеи, но Ф.М. Достоевский наверняка имел в виду не идеи о разрушении общества, а прогрессивные идеи, которые наоборот помогут продвинуться человечеству.

Есть еще второй вариант ситуации. Это когда человек начинает понимать, что умен и начинает гордиться этим. Вряд ли такому умному человеку придет в голову какая-нибудь передовая идея. И имя его, скорее всего не войдет в историю, так как он останется заложником своей гениальности. Все это очень глупо.

Для меня, по-настоящему умен тот, кто имеет добрые чувства, прекрасный характер, сердце и передовые идеи, а не наоборот!

ТЕМА

«Говорят, что философы и истинные мудрецы равнодушны. Неправда, равнодушие — это паралич души, преждевременная смерть» (А.П. Чехов)

Асадулаева Влада, 17 лет, Москва (Россия)

«Говорят, что философы и истинные мудрецы равнодушны, — писал Антон Павлович Чехов в своей повести «Палата №6». — Неправда, равнодушие — это паралич души, преждевременная смерть». Этими словами выдающийся русский писатель и драматург резко проводит черту между двумя различными способами восприятия мира: созерцательным и аморфным, безразличным. Первый, как несложно догадаться, принадлежит мыслителям, посвятившим свою жизнь знаниям. Но в лучших традициях скептицизма мы зададим себе вопрос: а так ли это? Быть может, мудрецам и правда свойственно равнодушие?

Чтобы решить поставленную проблему стоит вспомнить слова: у философа всегда есть вопрос на любой ответ. Мудрецы, философы или ученые, никогда не теряют способности удивляться: им интересна загадка жизни, каждое явление, даже самое повседневное, заслуживает с их стороны своего «Почему?» Они, скорее всего, знают, что никогда не постигнут глубинной сути вещей: каждое новое открытие побуждает десятки, сотни новых вопросов, но, тем не менее, они не останавливаются на достигнутом, ведь движет ими не выгода, но любовь к знанию. Мы помним, как Сократ, представший перед нами в диалогах Платона, с помощью метода майевтики помогает каждому собеседнику извлечь непротиворечивое суждение, истинное знание. Мы также помним немецкого философа Фридриха Ницше, призывавшего перевернуть устоявшие ценности, посмотреть на них с другого ракурсы, истребить косность общества. Человек, способный удивляться привычному всем миру, человек, задающий вопросы, человек, смотрящий на мир с разных ракурсов — разве его можно назвать безразличным? Нет, напротив, он живо заинтересован в окружающем его мире, он подобен ребенку: нескованный старыми догмами, но и не отрицающий их слепо, он способен творить и создавать свою собственную систему ценностей.

Вспомните, как под началом Джона Локка и других философов Просвещения происходит переход от христианского общества к светскому, вспомните, как в двадцатом веке целая страна была всецело охвачена идеей Карла Маркса о коммунистическом строе, о необходимости революции рабочего класса, или как Симона де Бовуар боролась за права женщин. Вспомните любого философа, и в вашей голове моментально появится базис его философии. Вспомните ученого — и вот то, что он искал, то, на что он потратил

годы жизни. У мыслителей всегда есть чётко сформированная система ценностей, которой они по обыкновению следуют как в своей философии, так и в жизни. Почему эти ценности захватывают умы многих? Они представляют собой некий идеал, который хочется соблюдать, или же нечто, что так точно, так скрупулезно отражает каждое мгновение жизни. В них есть желание изменений, желание понять мир — не достаточно ли одного желания для того, чтобы убедиться в том, что философам и ученым чуждо безразличие: они живут этим сложным загадочным миром, они любят или ненавидят его, они изучают и делятся с нами своими открытиями, они даже отдают жизнь во имя знания. Так, Сократ, неготовый предать истину, выпивает яд цикуты, а Джордано Бруно, несогласный признать свои натурфилософские и метафизические воззрения ошибкой, был сожжен по приказу инквизиции. Одни были преданы репрессиям за открытия в области науки, как ученый-генетик Николай Иванович Вавилов, другие, как Иммануил Кант, жили согласно своим моральным нормам, но всегда философы имели свое личное индивидуальное видение мира, свою собственную позицию.

Философы и ученые всегда вели к достижению нового уровня развития общества, к прогрессу. Равнодушные же на то не способны: они не совершают благ и не препятствуют совершению зла. Им всё равно, безразлично, они подобны мертвецам, героям блоковского «страшного мира»: ничего для них не ново, все скучно, одинаково, серо. Они не умеют радоваться, любить, им также чужда печаль и ненависть. Равнодушных Данте Алигьери, автор «Божественной комедии» не удостоил даже круга ада, написав:

И вождь в ответ: «То горестный удел
Тех жалких душ, что прожили, не зная
Ни славы, ни позора смертных дел.

И с ними ангелов дурная стая,
Что, не восстав, была и не верна
Всевышнему, средину соблюдая.

Их свергло небо, не терпя пятна;
И пропасть Ада их не принимает,
Иначе возгордилась бы вина».

Равнодушных людей — тысячи, миллионы, и это страшно. Для них нет греха, для них нет Бога и Дьявола, нет таких идеалов, как семья и дружба. Но философы и мудрецы — последние, кого можно отнести к категории безразличных. Наоборот, мыслители всеми силами работают на благо общества, они — двигатели прогресса как научно-технического, так и социального, и политического. Способные на любовь (и пусть она к знаниям!), на удивление, обладающие чрезвычайной гибкостью ума, философы и мудрецы всей душой постигают тайны природы, мироздания, человека и, что самое главное, всей душой любят жить.

Что является основной чертой мудрого человека? Спонтанный ответ «мудрость» не будет до конца точным, поскольку говорить мы взялись о проявлениях мудрости в человеке и об образе жизни мудреца. На протяжении веков различные философы от Японии и до Германии указывали, что одной из величайших добродетелей философа является отрешённость, равнодушие. Это происходило по определённым причинам, скрывающимся в различиях как культурного характера, так и в самом понимании мудрости и философии. В этой работе я постараюсь дать чёткое понятие подобных различий и указать на их корни, а также заключить, верно ли высказывание великолепного писателя Серебряного века.

Начать стоит, скорее всего, с Европы, а именно — с древнегреческой философской традиции, согласно которой познание требует сильной самодисциплины, высокого уровня образования и разума, который способен не только постигать уже созданное, но и создавать нечто собственное. В этом случае равнодушие к обыденной жизни (конкретнее — к жизни полиса) становится практически невозможным, ибо «человек есть существо политическое», и попытки отрешиться от окружающего мира в поисках истины не представлялись возможным (Стоит ли говорить о Сократе, для которого истина могла быть добыта только в диалоге- взаимодействии с другими людьми).

С приходом христианства появилась и теология, которая уже требовала от небольшого количества избранных (монахов) абсолютного отрешения от мирской суеты, мирской жизни и даже определенной части своего «Я». Прекрасными примерами могут служить кельи монахов в средневековых монастырях — лишённые всяческих удобств, холодные, с недостаточным количеством света и тесные; равным образом здесь можно привести и поведение средневековых монахов, занимавшихся самоистязанием: ничто не должно отвлекать от мыслей о Боге. Именно попытка достижения глубокой, всеобъемлющей истины, попытка стать единым со вселенским знанием и получить единственную истинную картину мира без брешей в ней требует отрешения и умерщвления социальной стороны личности.

Ситуация коренным образом изменилась с приходом философии Риссорджименто, которая была, если взглянуть на Италию или Францию, чисто социальной (в Англии — ещё и ориентированной на экономику, в определённом смысле). Именно в Возрождении берут свои корни основные идеологии и такие социологические теории как «Общественный договор» и подобное. Классическая немецкая философия, в основном известная благодаря своей метафизике, подобно христианской схоластике требовала от своих философов равнодушия ко всему, что не связано с предметом их изысканий, доводя их жизнь практически до полного автоматизма. Или же заключая их в 4 стены университета.

Однако со «смертью Бога» в Германию пришла «неравнодушная» философия, основным пророком которой является Фридрих Ницше — начиная с этого времени, немецкая философия претерпевает колоссальные изменения.

Однако на смену религии и метафизике пришёл новый «ограничитель» в лице идеологии. Фашизм в различных его проявлениях, коммунизм и социализм, либерализм — вот те новые «кегли», в которые была загнана философия в первой половине прошлого века. В странах соцлагеря (в том числе и в СССР) философия на протяжении долгого времени считалась пережитком буржуазного прошлого, но, тем не менее, изучение марксистско-ленинской теории, если призадуматься, все-таки имело отношение к философии.

Совсем иную картину мы видим в Азии, говоря о которой в первую очередь на ум приходят такие страны, как Индия, Китай и Япония. Объединяет все эти государства мощное (если не вовсе решающее в их истории) влияние буддизма, а в Китае — такие нравственно-этические учения как даосизм и конфуцианство.

Если рассматривать буддизм, то он во всех своих проявлениях — от буддизма Махаяны и до Сингона подразумевает отрешенность от всего — не только лишь от внешнего мира и приходящей из него информации, но и от самого себя, что как нельзя точно формулируют апологеты дзен-буддизма, в котором само учение о достижении истины, «сатори», через медитацию дзадзен и иные медитативные практики является главной отличающей чертой всего учения. Буддизм сам по себе есть учение об отказе от всего ради открытия в себе некоего высшего сознания, Будды. В таком случае главная роль в деле познания отдается очищенному разуму, который представляет собой нечто невообразимое, но тем не менее — возможное. При этом и в Индии, и в Японии буддизм носит свой уникальный характер, подвергаясь воздействию местных традиционных верований и изменяя, в свою очередь, их. Говорить в таком случае об индуизме или синто не приходится, поскольку эти религии не подразумевают в себе достижения некоей истины. Говоря о синто, стоит напомнить, что в представлении этой религии истины, как таковой, не существует, и она неведома даже богам, в то время как человек должен решать для себя, что есть хорошо, а что — плохо и на основании этого взаимодействовать с обществом.

В случае с Китаем, в котором зародилось значительное количество буддистских школ, говорить о влиянии буддизма я считаю излишним. Конфуцианство, являясь морально-этическим учением, не провозглашает никаких принципов постижения истины и вообще не постулирует существование истины за пределами нравственного образа жизни и традиции. Дао же в основном ориентировано не на истину, но на Путь, о чём свидетельствует то, как на китайском записывается название этого учения (благодаря иероглифу «дорога», «путь»). Дао не есть путь к истине, это скорее путь жизни, образ существования.

Итак, произведя краткий экскурс в историю философии и религии с целью уяснить для себя связь оных с представлениями о познании истины, мы можем перейти к обсуждению самого принципа равнодушия, которое так часто приписывают философам.

Самые банальные догадки в пользу подобного состоят в следующем:

1) Умный (а уж тем более — занимающийся поисками истины) человек навряд ли будет удивляться повседневным вещам и не только в силу огромного багажа знаний вкупе с определенным уровнем скепсиса, но и желанием познать суть и обладать знанием о сути чего-то незнакомого.

2) Философам по обыкновению приписывают определенную долю цинизма и самолюбия, вследствие которых навряд ли можно быть равнодушным к чему-то вне себя и своей философии.

3) Ну и, естественно, философ должен быть равнодушен, потому как занимается размышлениями о вещах необыденных, более высокого порядка и не может расточать свое внимание на все окружающее.

Тем не менее, я уверен в обратном: философ должен быть всецело и живо задействован во всем, что его окружает — он никаким образом не может быть равнодушным, поскольку концентрация — отнюдь не единственное (а в некоторых случаях — худшее) средство для плодотворной умственной и творческой работы. Будучи свободной от внешних «регуляторов», философия имеет право ныне на свободный полет духа, на погружение в полноту жизни. «Преждевременная смерть» — именно этой формулировкой пользуется писатель, дабы показать невозможность замкнутости в себе и в своем предмете.

Равнодушие есть отсутствие интереса ко всему, что нас окружает, в то время как философ или же любой человек, имеющий право называться мудрецом, обязан проявлять неподдельный интерес ко всему миру. Таким образом мы можем сравнить равнодушие с самоизоляцией.

Однако, как быть в случае с буддизмом или же иными аскетическими практиками?

Мне кажется, что их изыскания связаны, в первую очередь, с «чистым познанием» и ориентированы на достижение истины при помощи очищенного разума. Самоизоляция в таком случае является необходимой, дабы создать чистое и пустое пространство, в котором могут быть генерированы некие смыслы, или же это «пустое пространство» может быть использовано в качестве «мастерской», в которой по одному обдумываются определенные вопросы мироздания, философии и т.п. Именно в том случае, когда познавательный процесс сводится к деятельности «чистого разума», равнодушие имеет место быть, и в нем уже нет и не может быть ничего неестественного.

Климаева Дария, 16 лет, Уфа (Россия)

Своим высказыванием А. П. Чехов ставит очень важный и серьезный вопрос: должны ли философы быть равнодушными? И сам же отвечает: не должны. Мне кажется, этим он хочет показать, что равнодушие — это не то качество, к которому должен стремиться человек. Может показаться, что оно чем-то похоже на спокойствие, умение сдерживать свои эмоции, а это всегда может пригодиться в жизни, да и философы всегда предстают перед нами именно такими: спокойными и полными гармонии. Но равнодушие —

это совершенное отсутствие человеческих эмоций, будь то радость, любовь, надежда или ревность, зависть, злость. А человек не может жить без эмоций и чувств. Именно поэтому Чехов называет равнодушие «параличом души, преждевременной смертью».

Я согласна с этим высказыванием и считаю его очень мудрым. Ведь кто такой философ? Это человек, постоянно мыслящий и ищущий истину. Человек, который рассуждает о важных и порой вечных вопросах о мире, обществе, просто людях, пишет об этом книги, стараясь донести свои мысли до других. И разве может он быть равнодушным? Ведь он стремится познать как можно больше и помочь человечеству хоть чем-то, стремится к мудрости, счастью и гармонии. Даже если он спокоен и умеет сдерживать эмоции, они у него есть. Он не закрывает глаза на проблемы, а, наоборот, глубоко погружается в самую их суть и помогает другим увидеть ее.

Равнодушные же люди совсем не волнуются об окружающем их мире. Их не заботят ни проблемы близких людей, ни проблемы общества в целом. Они не будут размышлять над тем, как добиться «мира во всем мире» или «есть ли жизнь после смерти», потому что им все равно. Они спокойно пройдут мимо человека, которому плохо, даже не вызвав скорую помощь. Они просто не могут быть философами, ведь им не о чем размышлять, их не заботит, что происходит вокруг. И это, правда, можно считать преждевременной смертью, ведь жизнь без эмоций и порой философских раздумий — это и не жизнь вовсе.

Но также я считаю, что в философии важна золотая середина. Если полностью поддаваться страстям, нельзя достигнуть полной гармонии. Всегда нужно тщательно обдумывать свои идеи, не делать ничего поспешно, оставаться спокойным, ведь это одна из главных черт философов.

Джонатан Коу говорил: «Есть два способа убить себя — самоубийство и безразличие». И это как нельзя лучше подтверждает мнение А.П. Чехова, в приведенной выше цитате. Безразличие и равнодушие уничтожают жизнь человека, лишая его возможности чувствовать и размышлять, любить и дружить. Он начинает жить «на автомате», не обращая ни на что внимания. А разве это не смерть?

Высказывание Антона Павловича Чехова можно подкрепить цитатами из его же собственных произведений. Так, в рассказе «Ионыч» очень хорошо показана проблема постепенной гибели души. Главным герой, Дмитрий Ионыч Старцев, раньше полный надежд, энтузиазма, мечтаний, к концу книги лишается всего этого, становясь равнодушным к миру и людям в нем. И А.П. Чехов старается показать нам, насколько это портит и уничтожает Ионыча: он становится раздражительным и «тяжелым», его теперь не волнует ничто, кроме денег. Это еще раз подтверждает точку зрения писателя, и показывает, насколько его волнует проблема равнодушия.

«Старимся, полнеем, опускаемся... Жизнь проходит тускло, без впечатлений, без мыслей. Днем нажива, а вечером клуб, общество картежников, алкоголиков, хрипунов, которых я терпеть не могу. Что хорошего?»

В заключение я хочу сказать, что высказывание А. П. Чехова помогает нам увидеть, что настоящий человек, не только философ, не должен быть равнодушным. Напротив, ему необходимо испытывать эмоции, задумываться о мире и о вопросах, которые касаются не только его, но и других. И только тогда он будет действительно жить.

Мамедов Видади, 14 лет, Челябинск (Россия)

Наверное, не случайно эту мысль высказал писатель, человек, который очень чувствителен. Само слово «душа» в понимании людей имеет много разных значений. Для меня это лишь пусковой механизм для организма, тела, но этот механизм немаловажен. Многие люди приписывают душе разные чувства, к примеру любовь. Конечно, я не отрицаю существование этого чувства, но думаю, что можно описать его в более точных терминах. Ведь любовь — это выброс гормонов, влияющих на поведение человеческой особи. Любовь — это просто привязанность человека к кому-либо, теряющая свои свойства со временем. Душе приписывают много разных свойств, которые можно объяснить совсем обычными причинами. Мне кажется гении и философы это отлично понимают, но они сознательно добавляют красок в подобные описания, превращают наши головы в разноцветную палитру и нам это как будто нравится. Но не стоит забывать, что это лишь литературные термины и красивые слова. Преждевременная смерть, хм... громковато сказано! Мне кажется, даже если человек признает все те обманчивые свойства души, которые ей приписывают, он вовсе не глуп. Просто этот человек принял эти «факты» за истину. И вряд ли кто-то из нас может с уверенностью заявить: прав он или же нет. С одной стороны, человек считается умным существом. Но с другой стороны, это признают такие же существа, люди. И все это понимают, и все пытаются как-то это объяснить.

А есть ли вообще мудрецы? А есть ли философы? Зачем люди придумали эти термины? По обыкновению, за мудреца почитают красиво и умно говорящего человека, вызывающего симпатию у народа. За мудреца еще считают человека, который якобы пошел против системы. Но я думаю, что от системы не уйдешь, и даже после смерти, факты твоей биографии, твоя жизнь, будет храниться на бумаге или где-то еще... За мудрецов часто считают обычных людей, тех, которые способны ловить красивые слова из полета своих мыслей. А может философ — это человек, не имеющий понятия о фактах, человек, который просто увлекается рассуждением, погружается в него. Но, рассуждая, он не может точно знать свойства души.

Подведем итог: чтобы кто не говорил, как бы кто не считал, он не сможет на самом деле управлять мыслями иного человека. Также никто не сможет изменить мои мысли.

А.П. Чехов говорит о том, что равнодушие — это плохо; оно делает нас бесчеловечными. А что мы, собственно, подразумеваем под словом «равнодушие»?

Равнодушный человек — это тот, кому нет дела до всего, что происходит вокруг; это тот, кто ко всему и всем относится безразлично и безучастно. Все мы привыкли понимать это слово именно в таком значении. Однако, согласно толковому словарю, в старину синонимами к слову «равнодушие» были слова «спокойствие», «невозмутимость». И здесь проходит тонкая грань между сегодняшним и устаревшим значениями: Какой же человек апатичен и безразличен ко всему, а какой — невозмутим и спокоен? Давайте разберемся.

Если человек проходит через трудные времена, где жизнь ставит ему подножки на каждом шагу, а он этого даже, кажется, не замечает — значит ли это, что он равнодушен к своей судьбе, или же он просто совершенно невозмутим? Я, лично, придерживаюсь второй позиции — она мне ближе. Но хорошо ли это? Мой ответ — да. Невозмутимому человеку с сильным характером живется гораздо проще! Что касается первой позиции — здесь нужно подумать. Вот мы и подошли к главному вопросу: действительно ли равнодушие — паралич души?

Здесь я полностью согласен с А.П. Чеховым. Просто представьте, что случится с вашей жизнью, если у нее будет такой безразличный хозяин. Вы лишите себя всех радостей. Вы не будете даже по-настоящему осознавать, что вы живете. Это и имеет в виду автор под выражением «преждевременная смерть». И, несомненно, в старости вы будете жалеть, что не прожили полноценную жизнь, насыщенную яркими моментами, невероятными событиями и людьми, которых вы бы не забыли никогда.

Также, в понятие «равнодушие» в обязательном порядке входит, по моему мнению, эгоизм. Я считаю, что равнодушный человек всегда эгоистичен и заботится только о себе. Ему наплевать на такие понятия как «доброта» или «мораль» — он просто не видит во всем этом смысла. И это вдвойне ужасно, ведь безразличному человеку наплевать не только на себя, но еще и на остальных. Примером может служить образ Печорина из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Он играет судьбами людей (княжна Мэри, контрабандисты), а в конце произведения говорит о том, что прожил плохую жизнь, и что ему все равно, что с ним будет. Как мы помним, его судьба оказалась довольно трагичной.

Имеет право на существование и обратное понимание данной проблемы. Например, буддийская философия, где равнодушие является признаком того, что человек постиг главную мудрость буддизма — о том, что он не должен привязываться к чему-либо в этом мире, что все это неважно; о том, что эмоции порождают зависимость, и поэтому нужно оставаться холодным и ничего не желать — только в этом случае можно достигнуть нирваны. Но не стоит забывать, что это видение мира неприменимо к на-

шей современной повседневной жизни — ведь мы живем в таких условиях, что, если будем считать наш мир иллюзией — мы просто не выживем, ведь мы должны обеспечивать себя, и в обязательном порядке взаимодействовать с людьми — все-таки, живем-то мы в обществе.

Какой из всего этого можно сделать вывод? А.П. Чехов определенно прав — равнодушие — это паралич души, которого мы должны стараться избегать. Равнодушие одного человека может перерасти в равнодушие целого народа...

Если бы в мире не было безразличных — он был бы намного лучше. Возможно, люди отказались бы от войн, насилия. Поэтому не стоит быть равнодушным — навредишь не только себе, но и всей планете.

Тумаева Мария, 13 лет, Самара (Россия)

«Говорят, что философы и истинные мудрецы равнодушны. Неправда, равнодушие — это паралич души, преждевременная смерть».

Равнодушие — это состояние человека, безучастное, лишенное интереса, пассивное отношение к окружающему. Равнодушие — отсутствие интереса к жизни, безразличие по отношению к прошлому, настоящему и будущему, а тот, кто потерял интерес к окружающему, тот почти мертв. Ему нет дела до происходящего вокруг. Если все так, то нельзя считать его живым.

А что такое жизнь? На мой взгляд, жизни нельзя дать точное определение, она настолько многогранна и непредсказуема. Для каждого жизнь — это что-то свое, личное, разные люди понимают это слово по-разному. Но во все определения можно включить такое: жизнь — это чувства и эмоции, интерес к окружающему и природное любопытство.

Равнодушный человек не желает чувствовать счастье и горе, не проявляет интерес. Назвать его живым нельзя, но он еще не мертв. Пока он вдыхает воздух, пока бьется его сердце, он не мертв. Получается, что человек застревает где-то между, и это самое плохое.

Жизнь — это бесценный дар, который дается лишь один раз, поэтому его нужно беречь и наслаждаться им, дышать полной грудью, нужно интересоваться любопытными для вас вещами. Ведь счастье, которое приходит после долгих важных для вас поисков, ни с чем нельзя сравнить. В душе появляется удовлетворение. Однако человек всегда таков, что ему всегда мало. Всего... К счастью и информации тоже. Равнодушный многое теряет.

Бывает, что равнодушие является следствием разочарования. К сожалению, разочарования бывают в каждой жизни, но, к счастью, жизнь такова, что после дождя приходит радуга, а после каждого заката небо озаряет рассвет, после каждого разочарования появляются новые положительные эмо-

ции. Поэтому нельзя становится равнодушным, это слишком дорого для нашей души.

Еще для нашей души важно быть частью общества, нас интересуют какие-то проблемы, общественные вопросы. Философы не могут быть равнодушными людьми, так как их волнуют сложные, относительно понимания, темы, их волнует общественная жизнь, мировые проблемы. Они проявляют интерес, пишут и говорят о некоторых своих соображениях по этим темам. Будущее тоже важно для них. Философы и мудрецы размышляют над тем, какая жизнь будет после них, что будет важно для их потомков, выдвигают свои предположения. Равнодушные над этим не задумываются, им все безразлично.

Жизнь — это прекраснейшее, что есть на Земле, но нужно понимать, что мир многогранен, что есть и взлеты, и падения. Каждый миг бесценен, а равнодушный обрекает себя на преждевременную гибель.

ТЕМА

«Ум подобен здоровью: тот, кто им обладает, его не замечает» (Клод Адриан Гельвеций)

Башарина Арина, 15 лет, Москва (Россия)

«Ум подобен здоровью: тот, кто им обладает, его не замечает» — однажды сказал Клод Адриан Гельвеций и оказался совершенно прав в своем высказывании. В доказательство его слов можно обсудить привычные каждому из нас житейские явления.

Что такое здоровье? И откуда оно берется? Здоровье — это состояние, при котором человек может выполнять свои функции. Спорт поддерживает здоровье. Как известно, человек, ежедневно занимающийся спортом, чувствует себя бодрым и полным сил. В то время как человек неспортивный часто ощущает слабость и усталость. Мы редко задумываемся о нашем состоянии, если нас ничего не беспокоит. Мы просто ЗНАЕМ, что на данный момент все хорошо, но не ощущаем этого. А вот если что-то нарушает состояние здоровья, то это мы уже явно ЧУВСТВУЕМ и начинаем думать, как устранить проблему.

Чтобы раскрыть цитату, необходимо понять: что же такое ум? Откуда он возникает? Ум — знания. Это уверенно может сказать каждый из нас. Но откуда берутся знания? Из книг. При помощи душевного роста, путём их прочтения. Получается, что ум — это знания, таящиеся в книгах. Чтобы быть умным необходимо читать.

Человек душевно развитый и начитанный чувствует себя свободно. Ему есть что ответить на любой из вопросов и постановка ответа его, как правило, не беспокоит. Он легко может объяснить ситуацию, рассказать вечерние новости или развить философскую тему. Благодаря своему количеству знаний ему легче жить. Он знает, как поступить в тех или иных ситуациях, может помочь советом другому. Он пользуется своими знаниями, не измеряя их количества. Такой человек ЗНАЕТ, что он умный, но не ощущает своего ума. Однако, люди, страдающие недостатком знаний, ЧУВСТВУЮТ себя по жизни скованно и неуверенно.

Вернемся к спорту. Стоит заметить, что человек, привыкший к спорту, уделяет ему определенно установленное время. Если заниматься раз в месяц, нельзя считать себя человеком спортивным. Соответственно если читать по одной странице раз в месяц, нельзя назвать себя человеком читающим.

На приобретение новых знаний необходимо регулярно уделять время. Чтение книг позволяет закреплять старые знания и приобретать новые одновременно. Если прекратить развитие, то уже приобретённые знания начнут исчезать. Так устроена человеческая память, она не может помнить все вечно.

Бывают случаи, когда человек, будучи в состоянии продолжать зани-

маться чем-либо, бросает свое занятие. Теперь он не может назвать себя спортсменом или начитанным и умным человеком. Необходимо регулярно «подпитывать» наши умения или знания.

Канторин Василий, 8 лет, Москва (Россия)

Гельвеций родился 300 лет назад во Франции, был писателем и философом. Он оставил много мудрых высказываний. Верны ли они сейчас? Я постараюсь разобрать одно его утверждение, что «ум подобен здоровью: тот, кто им обладает, его не замечает».

Я так себе понимаю слова Гельвеция: если ты здоров и вокруг тебя здоровые, ты этого не замечаешь. Когда человек не замечает, что он здоров? Вот пример: меня друг пригласил на день рождения, и я не замечал, что я здоровый, ведь другие дети тоже были здоровы. Я же не говорю всем, придя в школу, что я здоров, это обычное состояние человека. Значит, если ты здоров, ты этого не замечаешь.

А вот если вокруг все чихают, а ты здоровый? Ты тоже это заметишь, ведь ты не кашляешь. Значит, может возникнуть ситуация, когда ты замечаешь, что ты здоров.

И наоборот, если ты больной среди здоровых, ты ведь тоже это заметишь? Ведь они не кашляют, а ты чихаешь. Или у тебя нет руки. А если ты больной, в кругу больных, и это ты тоже сразу заметишь.

А вот ребята на инвалидных колясках, как они? Если один ребенок в инвалидной коляске, то он будет центром внимания, ведь он не такой как все, и он это заметит. А если этот ребенок в кругу таких же ребят? Он не будет себя ощущать центром внимания — все одинаковые. Он знает, что он не здоровый, но центром внимания не будет. Значит, отсутствие здоровья мы замечаем.

А можешь ли ты не заметить отсутствие здоровья? Пожалуй, нет.

Мы большую часть жизни здоровы, значит это норма. То есть быть здоровым норма, а больным не норма, поэтому пока ты здоров ты этого не замечаешь.

А что же происходит с умом? Гельвеций утверждает, если у человека есть ум, он это не замечает. Мне кажется, Гельвеций думал, что только некоторые люди обладают умом.

А что такое ум? Это умения человека, его способности. Чтобы быть умным, нужно много трудиться, учиться, тратить время на размышления и не заметить этого нельзя. Кроме того, если ты умный, ты понимаешь происходящее вокруг, можешь прогнозировать будущее, анализировать, мыслить быстрее других. Я бы сказал так, что «кто обладает умом, может замечать незаметное другим людям».

Если ты умный и находишься в обществе умных, то чувствуешь себя как все, на своем месте. Или вот пример, когда своего ума ты не замечаешь: вели-

кий путешественник Амундсен в детстве сам у себя ум не замечал, считал себя обычным ребенком, ему трудно давалось чистописание, но он делал все правильно и быстро, был любопытным и его за это окружающие считали очень умным. Значит можно не заметить свой ум — и так считает Гельвеций. У меня не было ситуации, что я считал себя умнее других, т.е. я свой ум не замечал.

А вот когда человек замечает свой ум? Надо подумать! Спросил у старшего брата, он говорит, что еще не замечал у себя. По моему мнению, очень умная — моя учительница в философском клубе.

Не всегда бывает так, чтобы умный не замечал своего ума. Рассмотрим другие ситуации. Например, это может зависеть от окружения, от общества. Если умный окажется в обществе глупых, он поймет, что он умнее других, но виду не покажет, ведь он еще и воспитанный и культурный. В обществе глупых он заметит свой ум. Я это проверил! Вот мой пример, на занятии дети не слушали преподавателя, а я слушал и понимал, что преподаватель говорит. Это я говорю про воспитанность.

Или еще ситуация, когда человек замечает, что он умный. Вот изобретатель Михаил Тимофеевич Калашников, который создал автомат, его за это наградили. И во время награждения, я уверен, он заметил свой ум. Значит, ум можно заметить!

А если ты глупый в обществе умных, ты ни на вопрос не ответишь, не сможешь ничего спросить. Глупый или невоспитанный человек может заметить, что другие люди ведут себя иначе с ним и к нему относятся по-другому. Значит, отсутствие ума, можно заметить.

А когда глупый находится в обществе глупых, он ощущает себя в своей тарелке. Он и не поймет, что он глуп. Значит, отсутствие ума, можно не заметить.

Можно ли сравнить ум со здоровьем? Здоровье дано от природы от рождения, а ум нужно заработать — много учиться, трудиться. Поэтому эти понятия не вполне сопоставимы. Я считаю, что ум с возрастом улучшается, а здоровье ухудшается. Когда мы здоровы, мы этого не замечаем, т.к. большинство людей в обществе здоровы и это норма.

Я согласен с утверждением, что «кто обладает здоровьем, тот этого не замечает», а вот сказать, что «если я обладаю умом, то я этого не замечаю», я бы не мог. Утверждение Гельвеция не вполне верно, ум человек можно замечать, но как правило умные люди хорошо знают этикет, поэтому вида не подадут. Еще из моих рассуждений видно, что, обладая умом и здоровьем, ты это замечаешь.

В заключении я делаю вывод, что ум и здоровье — это разные понятия и их нельзя сравнивать из-за природы их появления. Поэтому полностью согласиться с Гельвецием я не могу. Однако утверждение Гельвеция, что «ум подобен здоровью: тот, кто им обладает, его не замечает», может быть верно в единственном случае: если человек гений. Про гениев говорят, что они не от мира сего, потому что думают не как обычные люди, ведут себя по-другому. А гений — это частный случай человека большого ума. Похоже, что Гельвеций был гением! Вот все что я могу сказать.

Мне кажется, что в этой фразе скрыто сразу несколько смыслов. На поверхности — шутка, парадокс. Клод Гельвеций сравнивает ум и здоровье не как одинаковые качества человека, а как одинаково важные вещи. Пока ты здоров — ты думаешь, что так и должно быть. Если ты умен — ты думаешь, что ум — это норма. Но соединив их в одной фразе Гельвеций заставляет нас задуматься: что же такое ум и здоровье?

Ум часто путают с хитростью или эрудицией. Эрудиция — это знания. Родился человек в грамотной семье и с детства был окружен книгами, умными и интересными людьми. А другой родился в деревне, и не было у него ни книг, ни знаний. А значит ли это, что он может быть глупее первого? Значит. Но это может быть не на все время. И тот, который жил в деревне он может стать (злым или добрым) «гением» и ученым, если он этого захочет (самый известный пример — Михаил Ломоносов). Даже пока нет книг, человек может быть умным и способным к обучению. Но он все равно не сможет многого узнать без книг. А грамотный человек, у которого много книг, даже позволивший себе жить в удобстве, может остаться глупым и необразованным, если он не захочет читать книги и понимать их. Я вообще считаю, что человек, который понимает и знает книги, может добиться любой профессии, которую он захочет.

Но как же быть со здоровьем? Сможет ли человек вылечить себя, если он с рождения незрячий или глухонемой? Наверное, не сможет. Тогда каждый может мне возразить, что и рожденный, не очень умственно способный человек никогда не станет академиком. В этом-то и есть основная ошибка Клода Гельвеция, тот самый парадокс. Дело в том, что на мой взгляд, он не учёл того, что суждения об уме всегда относительно. Например: великий академик, придумавший какую-нибудь сложную теорию о космосе, не умеет готовить яичницу. И главное, он не сможет этому научиться за всю свою бородатую жизнь. И получается, что в глазах всего мира он умный, а в глазах кухарки он глупый.

Поэтому, я не согласен с этим выражением французского философа Клода Гельвеция и считаю, что он не прав. Сравнить ум вместе со здоровьем нельзя. Правда, есть у них общее. Можно закалять здоровье и развивать ум. К тому же, ум можно заметить при каких-нибудь поступках. Также и здоровье можно заметить при болезнях. Но это уже надо смотреть — сколько длился период болезни, и при скольких градусах была температура длительное время.

И все знают, что ум, как и здоровье заметны с самого рождения. Но за жизнь все может поменяться. Например: человек родился здоровым, а стал болезненным и слабым, или наоборот. Также и с умственными способностями человека. Человек может не быть умным от рождения, но стать им к концу жизни. И это получается все тоже относительно. Ведь люди никогда не бывают полностью одинаковы и у каждого есть свой характер и своя цель. Поэтому если сильно захотеть какую-нибудь профессию и добиваться

ее, то твоё желание рано или поздно исполнится. Также это зависит от успехов обучения. Но даже школа не научит так, как книги: я так считаю, потому что книги — главный источник знаний. И в книге содержится больше понятной и конкретной информации. Это и есть закладка для ума.

В своей книге «Об уме» Гельвеций даже сам писал, что: «Верный способ судить о характере и уме человека по выбору им книг и друзей». Хотя в основном его книга посвящена как раз доказательствам того, что ум дан нам от природы. Вообще, на сколько мне стало известно, Гельвеций был материалистом и отрицал божественное происхождение человека. И хотя я придерживаюсь другого мнения, но с несколькими строками из его книги я согласен. Так, например, меня тоже волнуют вопросы, как и Гельвеция: «Если Бог — господин над всем, для чего жертвы и приношения?», «Если Бог всеведущ, зачем извещать о наших нуждах и утомлять его нашими просьбами?», «Если он вездесущ — для чего храмы?». Но это совсем другая тема.

Выводы: ум и здоровье — две разные вещи. И их невозможно не заметить. Как я уже говорил, ум и здоровье можно заметить при помощи различных навыков. А также ум и здоровье чаще даются от природы и это у них общее. Но только на первом этапе, а потом все зависит от усилий и желания человека.

Максадов Давид, 16 лет, Уфа (Россия)

Французский философ и литератор XVIII века Клод Адриан Гельвеций сравнивал ум со здоровьем: «Ум подобен здоровью: тот, кто им обладает, его не замечает». Здоровый — значит свободный, то есть мыслитель хочет сказать, что наличие ума дает свободу во всем, которой нет у человека без ума.

Вы когда-нибудь задумывались насколько это прекрасно дышать и чувствовать запахи носом? Скорее всего такие размышления приходят в голову человеку лишь когда он заболевает, потому что процессы дыхания и обоняние затруднены. Таким образом, человек в основном задумывается о здоровье лишь, когда занедужит, а все остальное время его это мало волнует.

С наличием или отсутствием ума происходят похожие явления. Но для начала следует разобраться, что такое «ум» и «здоровье».

Здоровье — правильное функционирование и нормальное состояние организма, отсутствие болезней и недугов. Ум — способность мыслить, понимать, принимать решения и воспринимать информацию.

Данное высказывание очень актуально и в наше время, ведь ум есть у каждого, но одни его постоянно используют и тренируют, а другие, которых больше в несколько раз, забрасывают — не развивают. Можно даже сказать, что у первых ум есть, а у вторых — нет. И это происходит по понятным причинам, так как управление необразованной и не думающей толпой удастся куда легче, чем обществом, которое размышляет, а значит мо-

жет оказать сопротивление. Ведь разумный человек всегда думает: «А точно ли это так, или нас пытаются обмануть?», а потом уже принимает решение. И такой порядок действий обычен для умного человека как свободное дыхание и обоняние для здорового. Глупый же все примет за чистую монету и задумается о своем поступке, лишь попав в беду.

Я полностью согласен с Гельвецием: именно из-за их подобия ум и здоровье нужно развивать с самого детства, одновременно. Если заниматься спортом, то сохранение и развитие физической формы будет помогать во взрослой жизни, так же обстоят дела и с развитием ума. Но, к сожалению, чаще всего, развитию ума не уделяется должного внимания, его занимает изучение новых знаний. О своем уме следует заботиться с самого детства, тренировать его, ведь это самый главный инструмент, который обязательно пригодится в жизни.

Часто, не очень умные люди, пытаются кому-то что-то доказать, показать, чего они стоят и как же много они знают. Такие люди уверены, что они все-таки уже обучились и умнее всех остальных. А если человек без ума все-таки узнает что-то новое, то он будет выставлять это на показ, кричать об этом на каждом углу. Он расскажет о новом знании всем, сделает огромный акцент на этом, будто открыл закон всемирного тяготения вместо Ньютона. Другими словами, кичиться своими знаниями — удел неумных людей.

Разумные личности осознают, что познание само по себе не так уж важно, они восхищаются интеллектом тех, кто умнее их. Обладатели большого ума постоянно совершенствуются, обучаются и узнают что-то новое, так как им все время кажется, что они мало знают, хотя имеют уже огромный объем познаний и опыта. И здесь опять можно провести аналогию со здоровым человеком. Человек с умом не обращает внимание на знания, а здоровый — на горло, ведь человек никогда не задумывается о нем, пока оно не начнет болеть.

Близость функций ума и здоровья проявляется в их важности для человека. Например, человеку со слабым иммунитетом очень тяжело жить, потому что постоянно приходится лечиться, принимать таблетки и обращаться за помощью к врачу. А человеку с небольшим умом сложно существовать, так как он постоянно совершает ошибки, горечь которых ему придется пережить. Можно сказать, что наличие ума свидетельствует о духовном здоровье. Оказывается, что сходство ума и здоровья намного больше, чем может показаться на первый взгляд.

Таким образом, во-первых, ум так же важен для человека, как и его физическое здоровье. Во-вторых, умный человек никогда не выставляет на показ свои познания. А в-третьих, человек с в здравом уме не замечает тот объем знаний и опыта, который уже имеет, он словно, здоровый человек, не замечающий своего здоровья. В-четвертых, оба этих состояния являются нормальными для человека: быть здоровым и умным.

Афоризм Гельвеция очень близок к русской пословице: «кто не болел, тот здоровью цены не знает» и одновременно может считаться перефразированием поговорки о рыбе, которая не замечает воды, пока находится в ней.

Умный человек привык исследовать мир, постигать закономерности вселенной, которая его окружает, и не может представить мир без разума. Ум — точно такая же часть личности, как душа и тело. Именно с помощью ума люди познают мир, и каждый человек познает его по-своему, ведь возможности и навыки использования его у всех людей различны.

Клод Адриан Гельвеций считает, что умный человек не знает, насколько он умен, подобно тому, как здоровый не знает цены своему здоровью. Уподобляя ум здоровью, Гельвеций дает понять, что быть умным — нормально, способность осмысливать мир — это естественная способность человека, без нее человек не сможет выжить, какими бы идеальными не были условия его жизни.

Несомненно, что Гельвеций, современник таких философов как Д. Дидро, М. Монтескье и Ф. Вольтер, не может считать иначе. Для эпохи Просвещения с ее культом знания именно разум — в противовес вере — считался единственным способом познания человека и общества. Как и его современники-философы, Гельвеций считал, что знания — необходимый компонент нравственности. Именно нравственность, берущая свое происхождение в уме, удерживает человека от дурных поступков. Только образование, обучение способствует улучшению общества, социальному прогрессу, и мне кажется это правильным, так как история и литература дают нам множество примеров, подтверждающих эту мысль.

Так, история взаимоотношений Шерлока Холмса и профессора Мориарти показывает схватку двух разумов, один из которых может считаться нравственным, а другой — безнравственным. В то время как Холмс использовал свой ум для помощи людям, его противник, профессор Мориарти считал достойным помощи только себя, направляя свой незаурядный интеллект на организацию преступлений.

Таким образом, ум без нравственности не может считаться ценностью.

Один из самых больших страхов человека — страх неизлечимой болезни, увечья, приводящего к смерти. Но, наверное, нам следует сильнее бояться утратить разум, ведь со смертью ума человеческая личность исчезает, умирает, так же, как и со смертью тела. Признаки безумия или слабоумия, как и признаки физической болезни, заметны всем, кроме того, кто утратил разум. Поэтому, я считаю, что К. А. Гельвеций прав: пока мы мыслим, мы не замечаем этого, но, и, утратив интеллектуальное здоровье, мы не можем оценить это состояние без помощи извне.

С другой стороны, Гельвеций неправ в том, что ум можно не заметить. Его можно не осознавать, но со стороны всегда есть возможность оценить его уровень. Внешним проявлением качеств ума можно считать то, что делает человек, и то, как он это делает. Например, сравнивая свое творчество с чужим, здоровый умственно человек вполне способен приблизительно

оценить — умнее или наоборот глупее он сам, нежели чем другие люди. К тому же откровенная глупость всегда заметна, а нормальный интеллект воспринимается как обыденность.

Однако, что можно считать нормой, а что отклонением? Мы знаем, что гениальность нередко является оборотной стороной неспособности к обычному осмыслению мира. Поэтому очень трудно понять, провести границу между умом и неразумием. Да и оценки ума — того, что следует считать разумным или неразумным, очень сильно зависят от множества обстоятельств.

Так, в Англии в 999-ом году нашей эры люди бросали пахать и сеять в ожидании наступления апокалипсиса. Они думали, что их земная жизнь окончена, и считали разумным посвятить ее остаток спасению души. Был ли умным (разумным) поступок Яна Гусса, который предпочел костер в Констанце отказу от своих убеждений? Правильно ли, с точки зрения разума, поступил Януш Корчак, отправившись вместе с детьми-сиротами в газовую печь Трехлиники? Разумно ли поступил Наполеон, оказавшись от высадки в Великобритании и приняв навязанное ему сражение при Ватерлоо?

Оценить это возможно только вне рамок разума. Успех или удача кажутся нам доказательством разумности замысла, а неудача превращает его в ничто, а иногда нравственная ценность поступка «перевешивает» его очевидную глупость. Об этом в наше время «разумной необходимости» мало кто вспоминает.

Я считаю, что Гельвеций прав в том, что разум — норма и естественная необходимость для человека, без него не существует человеческой личности, и это должен быть ум, неразрывно связанный с нравственностью, умеющий различать добро и зло.

ТЕМА

«Мысль, прежде чем стать мыслью, была чувством» (К.С. Станиславский)

Золотухина Надежда, 11 лет, Уфа (Россия)

Мысль — это то, что рождается у тебя в голове, ты это думаешь, думаешь, и эта мысль не убирается у тебя из головы. Но в один момент ты можешь забыть эту мысль из-за того, что у тебя появится другая, уже более интересная мысль.

Чувство — это качество человека. Есть два значения этого слова.

Первое: чувство — это когда человек ударил тебя или похвалил, ты это чувствуешь в какой-то момент, то есть тебе приятно или больно прямо сейчас. Второе: чувство — это когда один человек любит или ненавидит другого, это сильное, глубокое чувство, оно может быть долгим или постоянным.

Мысли очень важны. Если бы мы не умели думать, что мы бы не могли писать сочинения и даже не могли бы разговаривать.

Но если бы мы ничего не чувствовали, то не понимали бы, что нам больно или радостно, грустно или смешно. И так было бы скучно жить.

Чем же отличается мысль от чувства?

Мысль — то, что происходит у тебя в голове. Чувство — это ощущения, например, боль или щекотка. Мысль ты не можешь почувствовать, а чувство и ощущаешь, и думаешь о нем.

Чтобы лучше объяснить это, я придумала сказку.

Жили-были Мысль и Чувство. Они были друзьями, но один раз поспорили. Мысль сказала: «Спорим, что ты не сможешь подумать, как я?». Чувство не согласилось и стало пытаться подумать о чем-то, но у него ничего не получалось. Чувство уже хотело было сказать Мысли об этом, но вдруг подумало, что и Мысль должна тоже сделать что-нибудь — только уже не подумать, а почувствовать.

Мысль согласилась и начала пробовать что-нибудь почувствовать, но она только думала об этом и думала, а чувствовать у нее не получалось. «Ладно, можешь не пробовать думать, как я не смогу почувствовать» — сказала Мысль Чувству. И они перестали спорить, а продолжали дружить и каждый делал свою работу. Чувство — чувствовало, а Мысль — думала. Ведь у каждого есть своя способность, которую можешь делать только ты. У других это не получится.

Поэтому я не согласна с высказыванием Константина Станиславского. Бывает, что сначала ты что-то почувствовал, а потом уже ты об этом подумал. А бывает наоборот: ты думаешь о каком-то человеке, а потом уже у тебя появляются к нему чувства — любовь или ненависть. Чувства и мысли помогают друг другу: без мыслей ты бы не смог думать о чувстве, а без чувств ты бы что-то подумал, но не смог ощутить этого.

Плужко Петр, 8 лет, Самара (Россия)

Я — человек. Состою из двух частей: внешнего человека и внутреннего. Каждый день я забочусь о внешнем человеке: завтракаю, обедаю, ужинаю, моюсь, одеваюсь.

А внутреннего человека я чувствую, и он рождает мысли! Я понимаю, что внутреннего человека тоже нужно кормить завтраками, обедами, ужинами, одевать и обувать. Но как? Мой внутренний человек похож на огород. Там растут разные чувства. А из чувств появляются мысли. Сажает их жизнь и я. Чтобы мысли были хорошими, над чувствами надо работать — поливать, про-

палывать, удобрять. Мой внутренний огород получает пищу из источников. Один источник я назвал «Чистые родники». Это природа, путешествия, хорошие друзья, преодоление жизненных трудностей, отличные фильмы и книги, разговоры по душам и чтение Библейских историй. Все это моим чувствам дает отличные всходы! В душе вырастают арбузы радости, дыня заботы, лучок печали, репка долга, капуста ответственности, цветы любви. Но эти грядки так тяжело обрабатывать, потому что хорошему учиться труднее. Но зато потом из этих грядок вырастают хорошие мысли и поступки.

У меня есть любимый герой из кинофильма режиссера Тима Бертона «Чарли и шоколадная фабрика». Его зовут Вилли Вонка. Маленькому Вилли папа не разрешал есть сладкое, чтобы не испортить зубы. Конфеты он выбрасывал в огонь. Как-то раз мальчик нашел в камине несгоревшую шоколадную конфету. Он ее попробовал! Ощутил чувство счастья и радости! Вилли чувствовал, что ему нравится все, что связано с миром сладкого. Далее ему пришла мысль искать новые сладкие вкусы, стать шоколадным инженером и создать самую великую Шоколадную фабрику. Мысль о фабрике шоколада основана на чувстве любви и радости! Если внутреннему человеку пить из «Чистого родника», то это тебя созидает, чувства приводят к хорошим мыслям и действиям.

Но есть и еще один источник. Им я тоже иногда пользуюсь. Правда, из этого источника ничего не льется. Он называется «Разбитый водоем». А если нет воды, то все живое погибает. Появляются чувства — сорняки: мухомор гордыни, поганки злости и мести, бледные поганки страха и одиночества. Не знаю почему, но человек без этого водоема тоже жить не может. Эти чувства приводят к плохим мыслям и поступкам. Я сам выбираю, чем кормить внутреннего человека, сам выбираю и отвечаю за свои чувства и мысли.

Итак, мысль, прежде чем стать мыслью, была чувством!

Смагина Дарья, 9 лет, Уфа (Россия)

Я сегодня проснулась веселой и бодрой. И я задумалась: «Почему я веселая?». И вспомнила! Вчера я получила пять!

Я пошла к философу и спросила: «О чем человек думает, когда радуется?» «Мысль, прежде чем стать мыслью, была чувством...» — ответил он. И прибавил: «А остальное ты узнаешь, когда станешь философом...».

И я пошла учиться на факультет философии. И все размышляла, почему мысль, прежде чем стать мыслью, была чувством. Я все размышляла и размышляла про это, и поняла! Это мысли Константина Сергеевича Станиславского. Станиславский хотел сказать этим, что, когда мы что-то чувствуем, у нас появляется мысль: «Почему мы это чувствуем?». Так мы из чувства создали мысль.

Каждый философ должен знать это! Когда мы чувствуем, мы думаем: «Почему же мы это чувствуем?». И так чувство превращается в мысли.

Я много разгадала таких загадок и стала самым умным философом. И я объясняла всем то, что не знают другие.

Один мой посетитель спросил то, о чем думала я: «Почему мысль, прежде чем стать мыслью, была чувством?».

Я ответила: «Когда ты чувствуешь, ты вспоминаешь о хорошем или плохом, и ты расстраиваешься или радуешься. И так чувства превращаются в мысли».

Чмырь Валерия, 16 лет, Красногорск (Россия)

Вопрос, затронутый К.С. Станиславским, относится к числу фундаментальных философских вопросов. Данное высказывание поднимает такие проблемы как:

- 1) роль рационального и чувственного;
- 2) теоретическое и эмпирическое в структуре познания;
- 3) наука и ненаучные формы познания.

Если переформулировать высказывание Станиславского, то получается, что чувственное и эмоциональное всегда служит основой дальнейшего объективного знания, определяет, создает базу для него. Мысль в этом утверждении является символом рационального, чувство — эмоционального. Обратимся к первой выделенной проблеме. Я считаю, что классификация рационального и чувственного, как взаимосвязанных элементов структуры познания, не совсем корректна, поэтому стоит рассмотреть их как независимые друг от друга культурные формы.

Первые представления о рациональном появились и развивались в Древней Греции. Античные мыслители видели в рациональности способ избавления людей от опасных природных сил и грозных богов. Упорядочив свой разум, они стремились упорядочить вселенную, описать все, что их окружало в терминах науки. Также развитию древнегреческой науки способствовала политическая жизнь полиса, ее состязательный характер. Но, возможно, что за стремлением упорядочить и сделать логичным мир древние греки стали ограничивать себя и свое сознание, упрощая и исключая из рассмотрения все, что не подчинялось правилам. Хорошо известно поклонение древнегреческих философов «разумной добродетели» и разуму вообще. Иллюстрацией к сказанному послужат несколько цитат из диалогов Платона, подтверждающих наши слова: «Чем неразумнее существо, тем щедрее бог давал ему опоры, ибо его сильнее тянуло к земле». «Нельзя не согласиться, что неразумие есть недуг души». «Стремящийся к удовольствию избирает, следовательно, разрушение и становление, а не ту третью жизнь, в которой нет ни радости, ни печали, а только разумение, сколь возможно чистейшее».

О том же самом говорится в диалоге «Протагор», где Сократ не хотел продолжать разговора из-за того, что Протагор говорил многозначно и не совсем понятно.

Античные мыслители, направив вектор развития философской мысли в определенное направление, способствовали тому, что греческая рацио-

нальность надолго превратилась в доминирующую направленность европейской философии. Создав науку, она заставила отказаться от паранаучного знания в рамках научного сообщества. Однако паранаука как особая форма знания и деятельности всегда сосуществовала наравне с наукой.

Для того чтобы оправдать ненаучные формы познания, обратимся к эпистемологическому анархизму Пола Фейерабенда. Я выбрала именно его теорию, так как считаю его последним великим эпистемологом, который опроверг все аргументы и возражения Лакатоса, Куна, Гетье и Попшера. В своей работе «Против метода» он пишет, что в том, что чувственный опыт противоречит разуму, нет никаких оснований на пренебрежение первым. Это просто разные формы культуры. Как неправильно было бы утверждать, что один писатель противоречит другому, так и нельзя ограничивать наше познание конкретными факторами, тем более рациональное мышление не всегда способно решить все проблемы. Например, этические проблемы не решаются исходя из полезности их последствий. Фейерабэнд предлагает принцип пролиферации (от латинского *proles*-потомство, *fero*-несу) для достижения плюрализма мнений в познании. Данный принцип основывается на том, что каждый человек должен создавать собственные идеи и концепции, исследовать их, несмотря на то что всему обществу они могут казаться абсурдными. Ни одно знание не обладает монополией на абсолютную истину, ведь каждая концепция считается оправданной только в отношении себя, она сама создает свои факты, сама делает выводы из наблюдений, поэтому противопоставить факты ей противоречащие невозможно. Чисто формальных аргументов не существует. «Ни одна теория никогда не согласуется со всеми известными в своей области фактами». Это приводит к игнорированию и отрицанию фактов, противоречащих усвоенной теории, а следовательно, к отсутствию прогресса в мышлении.

Наука должна занимать место наравне с магией и религией в структуре познания. Нет никаких достоверных доводов, почему она доминирует на фоне остальных форм познания. Так исторически сложилось. В силу многих причин в XX веке были выдвинуты идеи, противостоящие «нерушимым стандартам разума»: это теорема Геделя о неполноте, парадокс Гемпеля, но одним из самых ярких образов можно считать лодку Нейрата, отмечающую шаткость и ненадежность знания. Нейрат отмечал: «Мы — как моряки, которые вынуждены ремонтировать корабль в открытом море, не имея возможности разобрать в его сухом доке и собрать заново из новых лучших элементов». Только при совмещении и сосуществовании разных видов знания, мы сможем быть уверены, что наша лодка надежна и безопасна.

Из высказывания Станиславского следует, что чувства и эмпирическое служат лишь материалом для науки, а не самостоятельной культурно-познавательной формой. Я считаю, что представление о чувственных данных, представляющих материал мышлению для анализа, является устаревшим и неоправданным с точки зрения современной эпистемологии и философии науки. Вся наша жизнь и есть большая исследовательская лаборатория, которая дает нам шанс рассмотреть реальность с разных точек зрения и не терпит никакого авторитета, будь то наука, официальная идеология или общественное мнение.