

Философский
факультет
МГУ

Философия - Детям
Диалог культур и культура диалога

МДОО
“Фид”

ЦДРИ



ИФРАН

Материалы Третьей Международной
Научно-практической конференции
МОСКВА,
4–7 июня 2008 г.

МПУ

ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М.В. Ломоносова
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ РАН
ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ОРДЕНА ДРУЖБЫ НАРОДОВ ДОМ РАБОТНИКОВ
ИСКУССТВ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ "ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ"
под эгидой КОМИССИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ по делам
ЮНЕСКО

Философия - Детям

Диалог культур и культура диалога



Материалы Третьей Международной
Научно-практической конференции.
4-7 июня мая 2008 г.

МОСКВА
2008

УДК 101.1-053.2
ББК 74.200.53:87.3
Ф 561

Рецензенты: доктор философских наук, профессор *Л.А. Микешина*
доктор философских наук, профессор *О.Д. Волкогонова*

Члены редколлегии:

Беляева Л.А., доктор философских наук, профессор; *Бушев С.А.*;
Верaksa Н.Е., доктор психологических наук, профессор; *Грифоца*
И.Н., доктор философских наук, профессор; *Дубина М.Н.*, доктор
педагогических наук, профессор; *Киященко Н.И.*, доктор философских
наук, профессор; *Левикова С.И.*, доктор философских наук, профессор;
Ретюньских Л.Т., доктор философских наук, профессор; *Шнейдер Л.Б.*,
доктор психологических наук, профессор; *Юлина Н.С.*, доктор
философских наук.

Ф 561 **Философия - Детям. Диалог культур и культура диалога:**
Материалы Третьей Международной Научно-практической кон-
ференции. 4-7 июня 2008 г. М.: Гуманитарий, 2008. - 334 с.

Настоящий сборник содержит тезисы и доклады участников конферен-
ции, в которых обсуждаются вопросы детского философствования и его роли в
развитии ребенка, проблемы преподавания философии, этики и эстетики детям
и подросткам. Также представлены эссе школьников (от 8 лет) и студентов
колледжей, техникумов, ПТУ и др. (до 18 лет), участников заочной Олимпиады
по философии. Авторы опубликованных эссе являются финалистами Олимпиа-
ды.

ISBN 978-5-903332-01-4

© Коллектив авторов, 2008
О МДОО "Фид", 2008

Мионов В.В., Москва, Россия

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Выступление на пленарном заседании Международной научно-практической конференции "Философия - детям. Человек среди людей". МГУ, 26 мая 2006 г.

Я всегда несколько иронизирую, когда вручаю диплом об окончании философского факультета нашим студентам, в котором записано "Философ. Преподаватель философии". Если мы можем гарантировать, что мы научим студента быть преподавателем, то давать таких гарантий на его статус как философа мы не можем. Не случайно, великими философами становились и сапожники, как, например, Я. Бёме и стекольщики, как, например, Б. Спиноза. И напротив, окончание философских факультетов самых разных университетов вовсе не гарантирует того, что его выпускники действительно станут философами-мудрецами.

Это связано с некоторыми особенностями философского знания, внутри которого может причудливым образом смешиваться сложная теория и одновременно своеобразная простота в постановке проблем. И то и другое отпугивают непосвящённого как две крайности. Более того, чаще бросаются в первую крайность, конструируя философию как нечто непонятное, нечто суперсложное. При этом очень часто не понимают, что простые вопросы могут потребовать очень сложных ответов, гораздо более сложных, чем в конкретных науках, ибо последние опираются на заведомо ограниченную предметную область исследований, которая последовательно осваивалась представителями данной науки. Соответственно, нахождение новых истин здесь всегда опирается на совокупность уже достигнутого путем систематического освоения прежних знаний. Любой человек изначально философствует, в нём всегда присутствует философ, но эта значительность в наиболее явном виде выражена в детях и в тех вопросах, которые они задают. К. Ясперс в книге "Введение в философию" приводит ряд примеров, которые можно услышать из уст ребёнка, вот некоторые из них: "Ребенок удивляется: "Я всегда пытаюсь подумать, что я - кто-то другой, однако, всегда снова оказывается, что я есть я". Этот мальчик затрагивает исток всякой уверенности, сознание бытия в самосознании. Он поражается загадке бытия Я (Ichsein), тому, что не может быть постигнуто ни из чего другого. Он вопрошающе стоит перед этой границей. Другой ребенок слушает историю сотворения мира: "Вначале сотворил Бог небо и землю..." и тотчас спрашивает: "Что же было до начала?" Этот мальчик постиг, что можно спрашивать до бесконечности, что разум не может остановиться, в том смысле, что для него не может быть окончательного ответа...

Возражение, что дети слышали это прежде от родителей или кого-то другого, не должно, по всей видимости, приниматься всерьез. Возражение, что эти дети все-таки не философствуют дальше и что, следовательно, подобные высказывания могли быть случайными, упускает из виду следующий факт: дети зачастую обладают гениальностью, которая с возрастом утрачивается. С годами, теряя детскую непосредственность, мы как бы входим в тюрьму соглашений и мнений, скрываемся под различного рода прикрытиями, оказываемся в плену у того, о чем не решаемся спросить. Состояние ребенка - это состояние порождающей себя жизни: он еще открыт, он чувствует и видит и спрашивает о том, что вскоре исчезнет перед ним. Он не удерживает то, что открывается ему в то или иное мгновение, и удивляется, когда позднее все замечающие взрослые докладывают ему о том, что он сказал или спросил" (*Ясперс К. Введение в философию. Минск. 2000. С. 11*).

Таким образом, истинным философствующим оказывается ребёнок, над которым не довлеют стереотипы культуры, обстоятельств и пр. И нам взрослым важно эту непосредственность сохранять и культивировать в этом, на мой взгляд, и заключается одна из целей философии для детей.

Можно встретить и противоположные суждения, что профессионалам-философам незачем тратить время на особенности восприятия философии другими людьми, а уж тем более детьми. С одной стороны, это действительно так. Философия требует систематического усвоения некоей понятийной системы. С другой стороны, систематика одновременно является, может быть главным врагом философии как особого, сводного типа мышления. Философия опирается на все уровни сознания, на все формы духовного освоения бытия и, соответственно, любые рассуждения по данному поводу имеют для неё ценность. Кроме того, достигнутые философские знания должны "вернуться" обратно, к человеку, который ставил вопросы и ждёт ответов.

На уровне обыденного сознания отношение к философии реализуется в известного рода предрассудках, которые полярным образом описывают область занятий философов. Иногда о ней говорят с презрением, и она воспринимается как бесполезная и никому не нужная болтовня. В силу того, что абстрактные рассуждения философа не всем понятны, вместо того, чтобы вдуматься в них, всегда проще обозначить данный род мыслительной деятельности как обыкновенную глупость. В такой ипостаси выступает, например, в комедии Аристофана "Облака" один из величайших философов древности - Сократ.

Впрочем, немногим лучше и противоположное восприятие философии, когда о ней говорят почти с божественным почитанием, считая, что

она представляет собой некую завершенную систему абсолютного знания, а философы - это мудрецы, знающие некие вечные истины и непреходящие ценности. Здесь исчезает самое главное - понимание философии как вечного процесса поиска истины, а не истины в последней инстанции. Именно такая трактовка философии приводит к искаженным требованиям по отношению к ней и к наиболее сильным разочарованиям.

На уровне массового сознания слово "философия" гораздо чаще используется в негативном контексте. С этой ситуацией мы сталкиваемся тогда, когда нам, к примеру, говорят: "хватит философствовать" или "ну ты и развел философию!".

Данные, достаточно типичные предрассудки, бытующие в сознании людей, были замечены еще Гегелем, который относил их к типичным рассуждениям с позиции "здорового смысла" (См.: Гегель Г.В.Ф. *Система наук. Часть первая. Феноменология духа*//Соч. т. IV. М, 1959). Опираясь только на здравый смысл, безусловно, можно облечь банальные истины в личины философских одежд, которыми данная банальность прикрывается, однако, к философии это не имеет никакого отношения, хотя и является источником массового философствования, которое иногда охватывает общество в те или иные периоды развития и широко ретранслируется системой массовой информации (чего только стоят разделы философии, которые сегодня можно обнаружить в Интернете).

Свободное философствование возникает не на пустом месте. Это не результат фиксирования неких мыслей возникших в голове того или иного человека. В этом случае свобода мышления относительна, ибо ее горизонт определяется здравым смыслом, в котором только самому "философствующему" кажется, что его мышление самостоятельное. Он не ощущает банальностей собственных высказываний, ему лишь кажется, что он мыслит. Для действительно свободного мышления необходимо определенное погружение в пространство мировой философии, то есть освоение тех достижений, которые были в ней накоплены за более чем 2500-летний срок. Лишь ориентация в этом пространстве позволяет нам свободно чувствовать себя внутри философской проблематики, осознавать сущность философских проблем, сравнивать существующие варианты их решений и пробовать предлагать свои собственные. Философская самостоятельность должна быть не случайной стихийной свободой, проявившейся в виде двух-трех интересных мыслей, спонтанно возникших в голове, а результатом размышления над краеугольными философскими проблемами. Следовательно, обстоятельное изучение философии и научение культуре философского мышления (философствованию) - это необходимый процесс, включающий в себя кроме собственно философской подготовки так-

же освоение различных уровней знания от его конкретных областей, которыми, прежде всего, занимаются науки, до особых форм постижения бытия, которые характерны, например, для религии или искусства.

Философия, стало быть, открыта для всех, и каждый человек в той или иной мере философствует, однако подлинное овладение ей представляет собой глубокую работу мышления, требует определенного настроения души, когда все окружающее нас как бы пропускается сквозь призму философской интерпретации, когда как в значительных, так и во внешне незначительных явлениях мы вдруг улавливаем законы гармоничного и разумного устройства бытия и понимаем свое действительное место в рамках мирового целого.

И, возвращаясь к детям, я хочу заметить, что в качестве аргументов против изучения философии в детстве говорят:

"Философию лучше отложить на потом. Сначала - положительные, бесспорные науки". Но если предлагать вопросы с готовыми решениями, недолго и отучить от азарта поиска. Если не сделать прививку против догм как можно раньше, мы рискуем просто опоздать.

"Философия бесполезна". Но юность интеллектуально бескорытна. Она знает, какая важная вещь - игра. Значит, и игра понятиями не покажется ей слишком странной. К тому же бывают вещи, бесполезные потому, что они - не средство, а цель.

"Философии, как и искусству, нельзя научить". Но можно учить не поэзии, а грамматике; не музыке, а нотной грамоте. В каждом искусстве таится ремесло; само слово искусство связано с понятием "умение" (искусный мастер). Такая же связь прослеживается во множестве языков. В философии тоже есть "ремесленные" навыки, без которых в ее мир лучше не входить. Их знание не дает мудрости, но дает возможность правильно выбрать профессию.

Даже если вы не увлеклись философией, вы можете научиться видеть проблему там, где ее не заметят другие, и в то же время не делать трагедии из факта одновременного сосуществования несовместимых способов объяснения действительности (без чего нет современной науки); почувствуете отличие гипотезы от теории, метафоры от понятия, логического вывода от утверждения аксиом мировоззрения; поймете, как важно слушать собеседников, терпеливо сносить их "инакомыслие", формулировать и выражать свои идеи, стремясь не столько к самовыражению, сколько к пониманию, может быть; может быть, освоите трудное искусство безболезненно вступать в контакт с сообществом или индивидуумом, обладающим другим, непривычным способом мышления, другой психологией и другой системой ценностей: обретете способность не бояться авторитетов, но

уважать их, развив в себе чутье к "высшему": и уж совсем хорошо, если поймете, что в мире есть тайны, превосходящие возможности нашего разума, о которых тем не менее можно мыслить, не жертвуя достоинством, ясностью и честностью интеллекта.

Верaksa Н.Е., Москва, Россия

РАЗВИТИЕ УМСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Авторы большинства зарубежных исследований исходят из натуралистических представлений о детской одаренности и видят основную задачу образовательной работы с ними в том, чтобы создать условия, позволяющие развернуть имеющийся потенциал одаренного ребенка, не ограничивая возможности развития (К. Тэкс, Л. Байард-де-Вало, С. Мерленд, Дж. Галлахер, М. Карнес, Дж. Фелдхузен, Д. Треффингер и мн.др.).

В отечественной психологии в результате работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца и других авторов сложилась принципиально иная линия понимания развития способностей детей и детской одаренности. Истоки возникновения детской одаренности и ее развития в дошкольном возрасте наиболее последовательно были изучены коллективом сотрудников под руководством Л.А. Венгера. Под одаренностью понимается высокий уровень развития способностей ребенка, устойчиво проявляющихся на протяжении длительного отрезка его жизни, в сочетании с выраженной познавательной мотивацией. В этом случае оценка способностей ребенка дает возможность выявить наличие одаренности и степень ее выраженности.

Дальнейшее продвижение в изучении проблемы развития одаренности привело к необходимости введения новой психологической единицы анализа. В качестве такой единицы выступило предложенное нами понятие "нормативная ситуация", что позволяет по-новому рассмотреть концепцию развития одаренности, выделив в ней новые аспекты. Прежде всего, становится очевидным, что все развитие, вся познавательная активность одаренных детей осуществляется в конкретном культурном пространстве, которое можно рассматривать как систему нормативных ситуаций, поддерживающих или, наоборот, тормозящих детскую познавательную активность и инициативу. В этом смысле образовательный процесс в дошкольном учреждении характеризуется той системой норм, а точнее - нормативных ситуаций, которые определяют характер взаимодействия ребенка и взрослого, т.е. своеобразие социальной ситуации развития, в которой оказываются дети. Анализ существующей в ДООУ практики образова-

тельной работы показывает, что вся система правил и стоящих за ними нормативных ситуаций фактически предполагает, что одаренный ребенок должен следовать указаниям взрослого. В то же время, как нам представляется, главное качество одаренного ребенка состоит в его инициативности в освоении действительности. Другими словами, одаренные дети не только осваивают содержание, предлагаемое взрослым, но и выходят за рамки создаваемых для них образовательных и возникающих жизненных ситуаций. Встает важная задача не только учета детской инициативы в практике дошкольного образования, но и оформление ее в виде культурного, значимого для ребенка продукта.

Мы исходили из предположения, что развитие одаренности умственно одаренных дошкольников обусловлено системой образовательной работы, включающей нормативные ситуации в основном ориентированные на поддержку детской инициативы и ее реализацию в культурно значимых формах. Проверка гипотезы осуществлялась на базе МДОУ № 3 г. Новоуральска Свердловской области. С помощью специальных диагностических методик была отобрана группа детей, состоящих из умственно одаренных дошкольников (10 детей) и детей с относительно высоким уровнем развития познавательных и творческих способностей и познавательной активности, также прошедших специальный отбор, но не являющихся одаренными и зачисленных в группу для ее численной комплектации (7 детей).

В конце каждого года обучения проводился контрольный эксперимент, выявлявший уровень развития компонентов структуры одаренности.

Образовательная работа с детьми проводилась в двух направлениях: 1) развитие способностей; 2) поддержка и детской инициативы. Формой работы, направленной на поддержку и развитие детской инициативы, являлась проектная деятельность. Проектная деятельность может быть охарактеризована как деятельность по созданию по инициативе ребенка совместно со взрослым социально значимого продукта. Овладение проектной деятельностью представляло определенную сложность для самих одаренных детей, но в большей степени для взаимодействующих с ними взрослых. В соответствии с чем для ее разворачивания педагогам одаренных дошкольников была предложена структура, включавшая компоненты деятельности (мотив, способ реализации, продукт) и описание процесса деятельности:

- 1) создание ситуации, предполагающей
 - выявление или разработку идеи проекта, выявление продуктивных идей, содержащих возможность реализации,
 - проявление для детей социально значимой ценности продукта,

- определение материальных средств для его реализации,
- планирование этапов деятельности,
- выявление участников и их функций при создании проекта,
- проявления необходимости использования помощи детей и взрослых,
- определение сроков выполнения;

2) проведение мероприятия по подготовке общественного мнения для проявления общественной значимости проекта,

3) создание продукта,

4) проявление общественного мнения по оценке проекта.

Проекты, создаваемые детьми в дошкольном учреждении, были расклассифицированы: 1) по длительности (кратковременные - 1 день, долговременные - 2-3 недели); 2) по содержанию (творческие, исследовательские); 3) по количеству участников (коллективные, малочисленные, индивидуальные); 4) по составу участников (детские, детско-педагогические, детско-родительские, совместные, взрослые).

Важно подчеркнуть, что осуществление проектной деятельности внутри дошкольного учреждения сопровождалось изменением его функционирования, закономерно возникающим по инициативе взрослых (педагогов, родителей), включающихся в деятельность.

По результатам эксперимента, проведенного после первого года обучения, обнаружилось, что все дети "перешли" в более высокие качественные группы, причем пять человек из семи "неодаренных" выполнили задания на уровне, соответствующем проявлениям одаренности. По результатам диагностики, проведенной по окончании второго года обучения, выявилось, что дети опять продвинулись, перейдя на еще более высокий уровень выполнения заданий.

Ярославцева И.П., Таганрог, Россия

ДУХОВНЫЕ ЗАДАЧИ ДЕТСТВА И ОПЫТ ФИЛОСОФИИ

Уникальный духовный опыт раннего детства (до 5-летнего возраста) был неоднократно описан психологами, педагогами и философами. Так, П.А. Флоренский в работе, посвященной проблемам имени ("Имена"), отмечал, что наиболее чистым, наиболее близким к райскому, наиболее далеким от естественных состояний сознания можно назвать детское - первый цикл, до трех с половиной лет. Наблюдатели детской жизни, - как отмечает русский философ - давно заметили, что в это время своей жизни ребенок еще не употребляет слово "Я", но говорит о себе в третьем лице и называет себя по имени. Приблизительно к концу этого периода возникает в детской речи местоимение "Я" - первый прорыв первородного греха. Напротив, на

высотах духовного подвига человек снова становится "как дитя"; и, входя в Царствие Небесное, он снова утрачивает местоимение первого лица и говорит о себе в третьем, либо называя себя по имени, как, например, Преподобный Серафим Саровский всегда сообщал о себе: "убогий Серафим", либо вообще оставляя в неясности, о ком именно идет речь: "некто видел", "некий муж слышал". Так говорили и Апостолы: "знаю человека, который", "некто видел", "некий муж слышал". По словам Флоренского: "Насколько недуховному важно не то, что было или есть, а отношение бывшего именно к нему, "Я", настолько же у духовного ударение заинтересованности падает на существо дела, на содержание возвещаемой истины. "Я" же тут не только второстепенно по значению, но и, будучи подчеркиваемо, может возмутить это содержание случайностями, затуманивающими четкий облик истины. В области духовной "Я" есть признак прелести, имя же - критической чистоты" (*Флоренский П.А. Имена. М., "Купина", 1993. С. 65*).

А в статье об иконописи как "умозрении в красках" (термин Е.Н. Трубецкого) ("Обратная перспектива") о. Павел упоминает о том, что, по его мнению, "чтобы рисовать и писать "естественно", т.е. перспективно, необходимо тому учиться, как целым народам и культурам, так и вновь всякий раз - отдельным людям. Ребенок не рисует перспективно и впервые берущийся за карандаш взрослый, пока не вышколен на определенных шаблонах". (*Обратная перспектива // Флоренский П.А. Иконостас. Избранные труды по искусству. СПб, "Русская книга", 2005. С. 236*). А также: "Обратившись ко временам своего детства, не припомнят ли многие, как перспективность рисунка признавалась ими за непонятную, хотя и почему-то общепринудительную условность, за "usus tyrannus" "обычай тирана (Гораций)", которому подчиняются вовсе не в силу его правды, а потому что "все так же поступают". Непонятная, зачастую нелепая условность - вот что такое перспектива в понимании ребенка" (*там же, С. 237*).

Следует отметить, что для Флоренского имя собственное, как культурный и духовный феномен, свидетельствует о благодатном равновесии, благодаря которому человек не скатывается, с одной стороны, в бездну субъективности, своего "Я"; с другой же - не расплывается, не теряет свою "самость" в бесконечности мира. И эта изначальная "мудрость" восприятия себя в третьем лице, по имени, дана как святому, так и малому ребенку. Что касается "обратной перспективы", то, по мысли русского философа, дар видения и изображения в этой технике свидетельствует ни более, ни менее, как о непосредственном, прямом созерцании истины, о Божественной интуиции, которой, в свою очередь, обладает не только мастер-

иконописец, следующий канону, но и дитя, воспринимающее мир и рисующее его изначально в "обратной перспективе".

Механизм такой изначальной "мудрости" ребенка, некоего "дара", делающего младенца "философом в люльке", анализировал еще в начале XX века В.В. Зеньковский в работе "Проблемы воспитания в свете христианской антропологии". По мнению русского психолога и философа, детской душе (как и душе взрослого) присуще изначальное раздвоение в духовной сфере (имеются в виду силы добра и зла); но в детской душе это раздвоение еще не достигает плана сознания, личность ребенка еще настолько слаба и непроявлена, что не в состоянии стать некоей "третьей силой", совершающей сознательный выбор между добром и злом. Тем ярче будет проявление добра, благодати в младенческой душе, и тем незаметнее, случайнее пробивающиеся в ней ростки зла. По мысли Зеньковского: "К детской душе (в раннем детстве) больше, чем в какой-нибудь другой поре в нашем развитии, относится притча Господня о пшенице и плевелах. Увы, растут на ниве детской души и плевелы - и в таком странном, для нас часто совершенно непонятном и загадочном соседстве с добром и правдой" {Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., Изд-во Свято-Владимирского Братства. 1993. С. 109}. Особенностью детского видения мира является то, что сознание ребенка еще не связывает проявления добра и зла со свободной волей, свободным выбором и решением человека. Анализируя "эту странную игру света и тени, это одновременное движение по путям добра и зла, эту неожиданность плевел, неисследимо сплетающихся с пшеницей" (там же, С. 110), Зеньковский видит их своеобразие в объективности, непрозрачности для оценочной деятельности сознания самой духовной жизни в раннем детстве. Пути добра и зла, вкус добру и злу, столь рано просыпающиеся в человеке, уже налицо, но еще не связаны с осознанием свободы. Самое чувство ответственности, которое так активно воспитывают у нас с раннего возраста, пока что относится только к эмпирической активности, но не к "сердцу", не к источнику наших обращений к добру или к злу. Дитя может понять наказание за дурной поступок, но не могло бы постигнуть идеи возмездия за дурную мысль, за влечение к злу. Именно поэтому, как пишет русский психолог: "Образ Божий в ребенке сияет свободнее, как бы заметнее именно в силу того, что эмпирическое сознание ребенка еще не стало субъектом свободы" {там же, С. 110}. Тайна, и, можно добавить, драма свободы, развернется позже, когда дитя осознает, что его влечения, желания и замыслы исходят от него самого, когда оно поймет, что оно несет ответственность не только за свои эмпирические поступки, но и за свою собственную глубину, за свое сердце, за свои желания и замыслы. Вслед за

Флоренским, Зеньковский подчеркивает в мышлении и восприятии мира в раннем детстве некую изначальную объективность, философичность, выражающуюся в несоотнесении этих глубинных движений ума и сердца к своему эмпирическому "Я".

Эта изначальная предполагаемая объективность мышления и восприятия, по словам Зеньковского, поразительна тем, что все греховное в ней пока еще мелочно и ничтожно, можно сказать, периферийно, по сравнению со всем объемом духовной жизни ребенка. Раннее детство вовсе не пусто в духовном плане, поскольку дитя вживается в весь безграничный мир "смыслов" - в природу, в человеческие отношения, в сверхчеловеческую, метафизическую реальность. Ребенок "припадает" к смыслам бытия, как к материнской груди. Позднее, в середине и во второй половине XX века представители трансперсональной психологии, такие, как Станислав Гроф, будут отмечать, насколько расширено сознание ребенка по сравнению с его эмпирической сущностью и опытом, как оно набирается на всю жизнь безмолвных, но творчески действующих в нем интуиций. Годы раннего детства - это пора своеобразного скрытого дуализма, служащего прологом к драматической внутренней борьбе между вечностью и тварным миром. Но эти два начала в ребенке пока что не конкурируют, а сосуществуют: как восполняют друг друга ухо и глаз, так и духовная и психическая жизнь, большое и малое, вечное и преходящее, Бог и крошечное эмпирическое "Я" ребенка не мешают, а восполняют друг друга.

В сущности, как отмечает Зеньковский, детство уже дает, хотя и наивное, а потому и подлежащее крушению, но пока все же, несомненно, целостное соединение в личности ребенка этих двух жизней, но так, что одна не мешает другой. Именно поэтому в раннем детстве так парадоксально сосуществуют философская умудренность и полнейшая эмпирическая наивность. Именно в этом смысле можно трактовать Евангельское восприятие детства как духовной задачи для взрослого: "Будьте как дети" звучит так же, как "Будьте как философы". Пребывание в эмпирическом мире и погруженность в него не должны ослаблять или затруднять открытость духовной жизни, цветение в нас объективного духовного начала. Мы не можем снова стать детьми, да и ценности нет в том, что составляет принадлежность раннего детства - в его бесконечной наивности и неопытности (в детство нельзя вернуться, в него можно только впасть); однако, то равновесие, которое у ребенка является неустойчивым, уступая место другим периодам развития, это равновесие как раз и определяет психологическую, духовную и философскую высоту ребенка; а для взрослых духовной задачей как раз является создание, вернее было бы

сказать, "воссоздание" утраченного в раннем детстве духовного и мыслительного равновесия: но, устойчивого и - по-Кантовски - "критического".

Литература:

1. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993.
2. *Флоренский П.А.* Имена. М., "Купина", 1993.
3. *Флоренский П.А.* Обратная перспектива. // *Флоренский П.А.* Иконостас. Избранные труды по искусству. СПб, "Русская книга". 1993.

Sharp A.M., Montclair, New-Jersey, USA
BECOMING A SOCIAL CRITIC

Learning how to be a good social critic is one of the objectives of participating in a classroom community of philosophical inquiry over a substantial amount of time. Such children experience a growing commitment to a society whose policies, social, economic and political, they eventually come to question and submit to critical inquiry. Communal inquirers are children who have come to *care* about what happens to their society and the people who are suffering under the policies and institutions of that society.

There are many philosophers who preach detachment as a necessary condition for good social criticism. The classroom community of inquiry calls this detachment into question, while at the same time encouraging children to empathize with the victims of one's society, trying to inquire into the details of how one would go about creating a more just society. Walzer thinks that good social critics come to see themselves as participatory citizens in their society, *engaged* rather than detached. This engagement can take many forms. It is not just a matter of what one knows and understands but what one is willing to do because one thinks that one *ought* to do it. Good social critics tend to look at society from different perspectives: upbringing, religious beliefs, social and political commitments, philosophical dialogue with one's peers, reading, inquiry and a willingness to learn all one can about the situation under discussion.

In a democracy, criticism is a public activity. Citizens should not have to worry about who is listening; they don't need to avoid controversial topics; they don't have to constantly be looking over their shoulders. Children can publically learn to criticize, that is to question, detect assumptions, give counter-examples, criticize analogies and inferences, and suggest alternatives in a community of inquiry while engaged in trying to figure out the meaning of concepts such as fairness, justice and freedom.

At first, it might not be easy to accept children's criticism, but as time goes on, it is very probably that children, like women, will be accepted as fair crit-

ics. If one conceives of democracy as participatory inquiry and deliberation, it follows that all democracies require criticism, coupled with the capacity to take such criticism seriously and do something about it. It requires a readiness to always be on the outlook for how one's society's institutions and policies might be oppressing others directly or indirectly and a willingness to be committed to self-correction.

Learning how to be a good social critic is not only a political and social endeavor but a moral endeavor. What is involved is the cultivation of critical virtues: courage, compassion and good judgment. For political philosophers such as Michael Walzer, Hannah Arendt, and Isaiah Berlin, good criticism is never a matter of distance and detachment. Closeness, engagement and a feeling of connectedness with others in one's society is an important characteristic of the good social criticism. Further, such criticism is a moral endeavor. It is the work of good persons who have had the opportunity of practicing such criticism in an environment where they have learned how to take various perspectives, tolerate views different from one's own, think well and compassionately for the suffering of others, build on the ideas of others in a cooperative way and engage in communal dialogue in such a way that inquiry and problem solving are constitutive of the art.

Let me make something clear at the onset. I am not talking about criticism as provocation. I am not talking about criticism as taking delight in offending people or a kind of banter that enjoys upsetting those with whom we come into contact. Willful provocation, the desire to be outrageous, is a distortion of critical virtue. Recklessness does make for good social criticism. It severs the link between critics and the society they are criticizing.

Good criticism has three objectives:

(1) Critics expose the false appearances of their own society;

(2) They give expression to their people's deepest sense of how they *ought* to live;

(3) They insist that there are a plurality of legitimate perspectives, hopes and aspirations that need to be taken into account in any one society. Critics who ignore the plurality of perspectives in their own society and the importance of expressing themselves in everyday language will not engage in persuasive criticism. Exposing injustice is not sufficient. The good critic also has to take into account the various points of view represented in the society, even when these views are very different from his/her own and in exposing the injustice, taking care to speak to the various alternative positions represented. (*Walzer, 2002, p. 232*)

Good critics are caring people who know how to manifest this care in criticizing those nearest to them because of that very nearness. Yet they make the

criticism anyway. However, their critique is characterized by a sensitivity, intimacy and grasp of detail that only a participant in the culture could summon. It is directed outward, toward a society, a group of people, and a set of policies or institutions. Such criticism does not pretend to be detached. Good critics are people who have not cut themselves off from the people of their own society, but rather see themselves as sharing the same moral principles, principles that perhaps have been forgotten in the daily activity of many. If there is one characteristic that is essential for such critics it is *compassion*, the ability to feel the suffering of the oppressed in one's own society.

The ultimate feature of good criticism is good judgment. Children must learn how to experience the world with an openness and readiness to see what lies underneath. Since the cultivation of good judgment is not a science, there is no handbook from which one can take a set of rules; it is a matter of practice. As one learns how to discuss political and social problems and possible alternatives to solving these problems, one learns how to take into consideration context and consequences. One learns to take many things into account, details that are often overlooked when one proceeds in an intellectually sloppy fashion. One comes to develop a feel for social and political issues borne out of a willingness to look at the world and acknowledge openly what they perceive. This willingness to observe carefully, or to use Simone Weil's word, "attend", constitutes a kind of intellectual honesty, grounded in the consequences of certain policies, rather than ideology. *"Do you see the war against terrorism in Iraq? I see people dying all over the place. I see the beginnings of a civil war that wasn't necessary"*.

Individuals with good judgment have a sense of proportion, coupled with a good sense of timing. They think in terms of possibilities: having the imagination to dream up alternative policies, categories, institutions and relationships that might render a better world. A good critic is someone who can not only perceive what is going on around her but is willing to judge. Such a judgment must be conscious of the situation one finds oneself in, the part-whole relationships, end-means relationships that constitute that situation, and an imaginative ability to envision consequences of various strategies. Good social critics are individuals who have also internalized an intellectual humility, a willingness to recognize that they are fallible. They could very well be wrong. It is for this reason they listen attentively to a variety of people who take very different perspectives on the situation.

The Community of Inquiry and the Cultivation of Courage and Good Judgment

How does one foster the courage that is necessary to criticize one's own family, one's own peers, and one's own society in such a way that is construc-

tive? How does one internalize the capacity for compassion that one needs to understand the suffering of others, suffering that might be brought about by the policies of one's own society? And how does one foster the good judgment that is essential, if one is to act in such a way that one's criticism is delivered with an understanding and empathy that yet stings and motivates others to change the way they look at things?

I've written about the community of inquiry, and the role of caring thinking in the fostering of compassion and good judgment elsewhere. But I have not written about the fostering of courage as an intellectual virtue essential to the life of good communal inquiry and the growth of children as responsible social critics.

If children are to grow, they will have to learn how to take risks. As children, they are vulnerable and interdependent. They are very capable of suffering physical and emotional injury, they will make mistakes, their perspectives are often skewed and even the concepts by which they understand themselves and their relationship to society may change and become something radically new. Children need each other physically, emotionally, intellectually and socially. Their community must be viewed by each participant as a safe place where one can express one's views without fear of ostracism or ridicule. They are dependent on each other to inquire well about the problems of society. They are also dependent on each other to develop and nurture the courage that underlies good social criticism.

Courage was initially seen as a military virtue by the ancient Greeks. However, Aristotle identified five general characteristics of the virtue that distinguishes courage as an intellectual and emotional virtue that can be cultivated in the classroom community of inquiry by attending to the fostering of caring thinking. These five characteristics are:

1. Courageous children have a proper orientation toward what is shameful and what out to be feared. They try to avoid what is shameful and understand what is frightening. And yet such children are motivated to act courageously when faced with it.

2. Courage aims towards what is fine. Aristotle points out that people can perform courageous acts and yet not be courageous when the act flows from the wrong sort of motivation, e.g. peer pressure, a desire to offend, upset or retaliate. To be courageous one needs to aim at what is ideal.

3. Courage involves risking serious loss and enduring certain pains. People don't like to be criticized and often critics can find themselves labeled as subversive, disloyal or unpatriotic.

4. Courageous children must grasp the situation they are in and exercise good judgment in making their criticism. Such people are able to assess the situation accurately.

5. Provocative criticism that derives merely from rashness or a desire to offend or upset what is in place is not they courageous. Children who think that no harm can possibly come to them are not courageous. (Lear, 2006. p. 108-12)

"What is it about courage that makes it a virtue, a human excellence?" One can think of courage as an excellent way of coping with, responding to and manifesting something about what it is to be human. Plato teaches us that we are the finite erotic creatures, limited in many ways. We are fallible; our ability to create is limited; so is our ability to get what we want; our beliefs may be false and even the concepts with which we understand the world are vulnerable. But we are also erotic. We are the creatures who, recognizing our limitations, our great lack, still reach out, yearn, long, admire, and desire for those things we take to be valuable, beautiful, just and good. (Plato. *Symposium*. In *Plato's Works*, pp. 457-505)

It was Plato who taught us that it was a condition of our natures that we sometimes intuit a goodness that outstrips our ability to understand it. In the *Republic*, Socrates says, "every soul pursues the good and does whatever it does for its sake. It divines that the good is something, but it is perplexed and cannot adequately grasp what it is or acquire the sort of stable beliefs it has about other things." (Plato, *the Republic*.) As Lear points out in his new work, *Radical Hope*, it is not necessary to agree with Plato that there is a transcendent source of goodness to posit that the ideal of goodness often transcends the ability of the inquirers to grasp it. And yet it is just the *longing* for ideals such as justice and goodness in society that drives children's dialogue, their inquiry and their social criticism and subsequent actions. These ideals manifest themselves in the children's caring thinking: what they attend to, what they consider important, what they value over time, what they think warrants their serious inquiry.

Courage, Aristotle tells us, is the ability to face up to the reality round us, to exercise good judgment and to tolerate danger in doing so. One way to explore the depth of an individual's courage is to inquire into a person's ability to make such judgments and tolerate risk-taking across a range of experiences. A person demonstrates her ability to act courageously over a range of experience when she can continue to exercise good judgment. Courageous persons are people who rely not only on their own best judgment but on the best judgment of others in their community with whom they are willing to deliberate about the injustices they perceive.

To be courageous is to care about certain ideals - ideals of what it is to live well, to live a good and flourishing life. These ideals are alive in the communi-

ty of inquiry and eventually come to regulate how the individual child makes judgments. A crucial aspect philosophical health depends on the internalization of vital ideals - the formation of a culturally enriched ego-ideal - in relation to which one can strive to live a rewarding life. Without such ideals, it is difficult to see how we would find meaning in life. (*Lear, 2006, p. 134-140*)

In the classroom community of inquiry, courage often manifests itself in children's willingness to attend to and face up to the injustice one perceives in one's society, giving voice to that injustice. Simultaneously children must learn how to inquire together in terms of creative, collaborative, imaginative solutions that approach their shared ideals (e.g. justice, truth, goodness).

It is not necessary that initially every child needs to be courageous, but over a period of time, as children become embedded in the *form of life* that we call the community of inquiry, they will find themselves internalizing the courage of some of their peers, just as they internalize the intellectual skills of perspective tasking, detecting assumptions and thinking in terms of possibilities.

Bibliography:

1. *Robert Adams*. Finite and Infinite Goods: A Framework for Ethics. New York: Oxford University Press, 2002.
2. *Aristotle*. Nicomachean Ethics. New York: Oxford University Press, 1980.
3. *Isaiah Berlin*. On Political Judgment. New York Review of Books. 3 October, 1996. Pp. 26-30.
4. *John Dewey*. Experience and Nature. New York: Open Court, 1926.
5. John Dewey, Reconstruction in Philosophy. Boston, Beacon Press, 1957.
6. *Cora Diamond*. "Losing Your Concepts," in Ethics, 1988.
7. *Lisa Jane Disch*. Hannah Arendt and the Limits of Philosophy. New York: Cornell University Press, 1994.
8. *Jonathan Lear*. Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation. Cambridge, Harvard University Press, 2006.
9. *Alasdair MacIntyre*. After Virtue Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.
10. *Iris Murdoch*. The Sovereignty of the Good. London: Routledge, 1974.
11. *Plato*. The Symposium in Plato's Works. Cooper, Ed. New York: Oxford University Press, 1986.
12. *Plato*. The Republic in Plato's Works. Cooper, Ed. New York: Oxford University Press, 1986.
13. *Michael Walzer*. The Company of Critics. New York: Basic books, 2002.
14. *Wittgenstein*. Philosophical Investigations. *G.E. M. Anscombe and R. Rhees*, Eds. G.E.M. Anscombe. Trans. Oxford: Blackwell, 1978.

СЕКЦИЯ 1:

ДЕТСКОЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Арапова Э.А., Арапов О.Г., Москва, Россия

СОКРАТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК МЕТОД ПРИОБЩЕНИЯ К ФИЛОСОФСКОМУ ЗНАНИЮ

Начиная с античности, приобщение к философскому знанию оценивается как путь достижения душевного благополучия и счастья. Кроме того, изучение философии помогает выработке мировоззренческих ориентиров, развитию абстрактного мышления, формированию навыков самостоятельных, аргументированных суждений. Однако возникает вопрос: когда, в каком возрасте стоит начинать занятия философией? Думаем, ответ на него будет зависеть от того, что понимается под словами "заниматься философией". Если в них вкладывается значение получение знаний о философских системах и учениях, основных философских проблемах, то в этом случае изучение философии можно начинать в старших классах школы или на первом курсе вуза. С другой стороны, занятия философией могут иметь вопросно-ответный характер, что требует от человека самостоятельного философствования, использования своей способности рационального мышления. В таком случае можно "не откладывать занятий философией", а начинать их примерно в начальной школе, делая предметом философствования самые разнообразные темы, например, тему времени, знания и информации, необходимости и случайности. Для младших школьников, впрочем, как и для старшеклассников и студентов, приобщение к философскому знанию наиболее успешным будет с помощью сократического диалога, это общепризнанно большинством авторов философских курсов для детей.

Вступая в диалог, Сократ не требовал от собеседника каких-либо специальных знаний о предмете беседы. Он исходил из того, что такое знание человек обретает лишь собственными усилиями, а не получает извне в качестве готового. Отсюда стремление Сократа оказывать человеку помощь в его поиске, используя свое искусство задавать вопросы и побуждать мысль к поискам истины. В ходе беседы критически анализируются мнения участников диалога и те мнения, что считаются общепризнанными, отбрасывают их одно за другим, пока не придут к такому знанию, которое все признают истинным. Так, суть сократического диалога заключается в том, что собеседники ищут истину сообща. Использование этого метода

при изучении философии формирует у учащихся способность самостоятельно и аргументировано мыслить, освобождает их от стереотипов и предрассудков (мнимого знания). Кроме того, они учатся распознавать проблемные ситуации, точно определять относящиеся к ней основополагающие вопросы.

Главной же целью своих бесед Сократ считал развитие разумности человека и лишь во вторую очередь решал в них логические и гносеологические задачи. "Пока есть во мне дыхание и способность, не перестану философствовать, уговаривать и убеждать всякого из вас, кого только встречу, говоря то самое, что обыкновенно говорю: о лучший из мужей, не стыдно ли тебе, что ты заботишься о деньгах, чтобы их у тебя было как можно больше, о славе и о почестях, а о разумности, об истине и о душе своей, чтобы она была как можно лучше, не заботишься и не помышляешь? И если кто из вас станет возражать и утверждать, что он об этом заботится, то я не оставлю его и не уйду от него тотчас же, а буду его расспрашивать, пытаться, опровергать и, если мне покажется, что в нем нет доблести, а он только говорит, что есть, буду попрекать его за то, что он самое дорогое не ценит ни во что, а плохое ценит дороже всего" (*Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т.А. - М., 1990. С.83*). Разумность, по мнению Сократа, должна стать основанием человеческой деятельности. Даже безнравственные поступки он считает плодом невежества: если человек знает, что именно хорошо, то он никогда не поступит дурно - таково убеждение греческого философа.

На наш взгляд, именно воспитание разумности должно стать итогом занятий философией. Разумность понимается нами как творческая сила, способная находить причины и сущность явлений. На уровне психо-эмоциональной жизни человека разумность является средством достижения душевного здоровья, поскольку придает осмысленность существования. В социальных отношениях разумность проявляется в ответственном и моральном поведении. Наиболее же эффективным средством воспитания разумности является сократический диалог.

Беляева Л.А., Екатеринбург, Россия

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК ПУТЬ К ПОДЛИННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Проблема культурной идентификации личности актуализируется в условиях глобализирующегося мира, глобальные изменения определяют прогрессирующую униформизацию мира. Психологическое отражение всех этих явлений в групповом сознании имеет амбивалентный характер.

Люди все чаще начинают мыслить в категориях общей судьбы, общих угроз и надежд. Понятие "Мы" расширяется, выходя за границы общины и национального государства. Появляется региональная идентичность, начинают формироваться зародыши истинно мировой солидарности. С другой стороны, усиливается локальная, национально-этническая идентичность. Диалог между этими идентичностями становится важным фактором, который повлияет на образ общества будущего. В то же время ряд авторов высказывают опасение о неравноправности этого диалога. Так, например, В.С. Степин считает, что, скорее всего, "в ближайшее время процессы глобализации будут протекать не в форме равноправного диалога культур, а в форме активного одностороннего воздействия западных ценностей и идеалов потребительского общества на другие культуры" {*Степин В.С., 1,18*}.

Следует также отметить еще одну проблему, которую мы наблюдаем - это разрыв между задачами социального функционирования и полноценным (подлинным) развитием индивида. Возникает антиномия подлинной культурной идентичности и социального редукционизма. Дифференциация интересов и ценностей между отдельными людьми и между группами, обществами приводит к крайнему релятивизму и к потере элементарных ориентиров и принципов оценки действий и общественных ситуаций. В силу этого современное общество, в том числе российское, вольно или невольно воспроизводит человека, "лишенного истинно человеческих качеств, моральных устоев, обделенного духовно", в этих условиях индивид реализует себя в неподлинном бытии.

Противоядием этим рискам может быть только сохранение и создание условий для обретения индивидом подлинной культурной идентичности, и одним из важнейших путей к ней является детское философствование. В содержание подлинной культурной идентичности мы включаем следующие параметры: *духовность индивида; этнокультурное самосознание; творческую самореализацию на основе идеалов гуманизма и нравственности; ответственность личности за результаты своей культурной идентификации.*

На кафедре философии Уральского государственного педагогического университета проделана определенная научно-теоретическая и практическая работа по обоснованию роли философии для детей как средства и пути обретения ребенком подлинной культурной идентичности. В развитие этого направления подготовлены и защищены ряд кандидатских диссертаций. Это работы: О.Ю. Яценко "Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников"; Г.В. Коноваловой "Формирование ценностных ориентаций школьников в про-

цессе обучения философии"; М.В. Нифантовой "Этнокультурные основания социогрового метода обучения философии в школе"; Л.В. Хохловой "Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии" и др.

Давая краткую характеристику проведенных исследований, необходимо сказать, что некоторые авторы при разработке проблем философского образования детей и подростков опирались на материалы и методику М. Липмана (О.Ю. Яценко), другие же авторы использовали имеющуюся отечественную учебную литературу для старшеклассников (Г.В. Коновалова, Л.В. Хохлова), а М.В. Нифантова опиралась на совершенно оригинальный этнокультурный материал: народные игры, традиции и обычаи.

Ждет разработки проблема формирования ответственности как качества личности в процессе преподавания философии детям. Реализация функции ответственности для современной личности сопряжена с явными затруднениями и сложностями. Большая свобода влечений, с одной стороны, и высокая степень угрозы физического, экономического, политического насилия выступают как дихотомия глобализирующегося пространства и современной цивилизации. Жизнь индивида есть балансирование между двумя этими крайностями, и протекает в условиях постоянной опасности неподлинной культурной идентификации. При этом необходимо еще раз подчеркнуть, что философия для детей есть путь ориентации ребенка на нравственность, историзм, социальную солидарность, ответственность за происходящее. Она дает ребенку возможность приблизиться к подлинной культурной идентичности *как целостности и духовности личности.*

Литература:

1. *Степин В.С.* Типы цивилизационного развития // Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты. М., Наука, 2005.

Будюкин Д.А., Липецк, Россия

ФИЛОСОФИЯ: ОКНО В МИР ДЕТСТВА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

В жестких рамках архаического общества представление о самостоятельной ценности детства, как правило, отсутствует. Ребенок представляется там как еще не вполне сформировавшийся человек. При этом представления общества о детстве и взрослении в значительной мере гендерно обусловлены. В силу особенностей пола мужчина имеет больше возможностей устраниваться от выполнения своих социальных функций - репродуктивной, производственной и военной. Поэтому в архаическом обществе обычно очень сильны стереотипы, сурово порицающие всякую попытку регрессии в детство и уклонения от общественных обязанностей. Во мно-

гих таких обществах жизнь индивида мужского пола жестко вписана в цепь обрядов перехода от мальчика к юноше и далее к мужчине. Переход от девочки к женщине отмечен природой и поэтому обычно не требует социального ритуала.

Традиционное общество требует от индивида обязательного соответствия норме, следования долгу, принятия социальной судьбы. Никакой альтернативы в данном случае нет, поскольку выполнение этих требований членами общества является необходимым условием выживания общества в целом. Наиболее суровому общественному порицанию, как правило, подвергаются лень и трусость; в этом же ряду обычно оказываются и проявления ребячества.

С развитием цивилизации человек приобретает большую степень свободы. Возникает все большее количество альтернативных и при этом приемлемых для общества вариантов социализации. Возрастает социальная значимость таких личностных качеств, свойственных в первую очередь детскому возрасту, как непосредственность, спонтанность, необусловленность стереотипами. Соответственно, имеет место рост внимания к детству и углубление понимания его ценности. Более того, детство не только приобретает значение как этап социализации, но "детские" качества личности и черты характера оказываются востребованы и во взрослой жизни.

Ребенок открыт миру, его мышление еще не сковано шаблонами и стереотипами. Поэтому он и задает "детские" вопросы - а потом, когда границы его сознания замыкаются, перестает задавать и приобретает вместо утраченной детскости прагматично-самодовольный "взрослый" инфантилизм. Понимание ценности детского взгляда на мир требует сохранения его и во взрослой жизни. Но детская открытость в сочетании с жизненным опытом взрослого - это и есть философский взгляд на мир, и конечно, помочь в его развитии может приобщение к философии начиная с детства [1]-

В современном мире внимание к детству усилилось настолько, что часто приобретает черты своеобразной ностальгии по утраченному сказочному миру. Эта ностальгия по сказке, волшебному миру фей прекрасно показана Юлией Немашкаловой [2; 3]. Нередко эти тенденции негативно воспринимаются обществом как эскапизм, как попытка уйти от реального мира. Такую позицию укрепляет как то, что нередко нестандартность (а, может быть, гениальность) и тяготение к миру детства бывают связаны с затрудненной социализацией (известные слова Г.Ф. Лавкрафта "Взрослый возраст - это ад"), так и то, что детский взгляд на мир имеет и негативную сторону (прекрасная иллюстрация этого - изображение мира фейри в замечательной книге Сюзанны Кларк "Джонатан Стрендж и мистер Норрелл").

Но внутренний ребенок живет в каждом из нас; теряя его, мы теряем часть собственной души, а развивая - приобретаем возможность видеть красоту сказочного мира и радоваться ей. Главное средство этого развития, позволяющее избежать отрицательных сторон "детскости", - это философия.

Литература:

1. Даренский В.Ю. Философствование как "взрослое детство" // Философия - детям. Человек среди людей. М., 2006.
2. Немайшкова Ю.Е. Феи: постижение Красоты // Философия - детям. М., 2005.
3. Немайшкова Ю.Е. Сказка и антропоморфизм Вселенной: детское прочтение // Философия - детям. Человек среди людей. М., 2006.

Бушев А.Б., Тверь, Россия

ИНТЕРНЕТИЗАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Эффекты влияния Интернета на межкультурную компетенцию анализируются нами с момента появления Интернета в образовательной практике всех уровней системы образования со второй половины 90-х годов. Интернет-коммуникация справедливо воспринимается как фактор глобализации информационного пространства. Чрезвычайно показателен феномен экспоненциального роста представления знаний разнообразных культурных сообществ в Интернете.

Феномен виртуального общения (онлайнное, в конференциях, феномен нетикета, рефлексия над лингвокультурами и т.д.), увеличение контактов в международном и межкультурном контексте, тенденция к представлению максимального числа дискурсов в Интернете, в том числе и весьма маргинальных, расширение интернациональных проектов и создание единых стандартов ЕС, изобилие материалов по дидактике языка, учитывающей именно реальный контекст международного общения, наличие дистанционного обучения, наряду с некоторыми социальными факторами (рост миграции, рост мобильности и виртуальных контактов) находят отражение в размышлениях о влиянии интернетизации на межкультурную коммуникацию и межкультурной коммуникации на интернетизацию. Широко обсуждается фактор влияния Интернета на дидактику образования. В широком философском плане мультикультурные контакты представляются одним из наиболее важных следствий безграничных экономических, политических и коммуникативных сетей, охвативших сегодня весь земной шар. Немаловажно, что сегодня явственны культурные корни многих современных конфликтов, что также способствует рефлексии над тем, что есть культура, диалог культур, мультикультурализм. Эта и многие другие

темы могут стать прекрасным материалом для философской дискуссии в подростковой среде.

Выросшая из наблюдений лингвистов, этнопсихологов, историков, теория межкультурной коммуникации поднялась до осознания своей цельности и своей объяснительной и прикладной роли. В ее истоках - философские теории национального духа, исследование национально-специфической картины мира, теории Гердера, Гумбольдта, Потебни, Сепира и Уорфа, Мид, Малиновского. Феномен глобальной сети способствует осознанию и преодолению коммуникативных барьеров. Приведем, к примеру, тот факт, что в сегментах сети, выстроенных в рамках евроцентризма, обсуждаются проблемы этнической и национальной идентичности, проблемы культурной идентичности и культурных оснований конфликтов. Эти "чаты" и форумы могут быть расценены как своеобразные философские беседы в сети. Субъектами их очень часто выступают подростки и молодежь.

Поисковая работа в сети, представление научных исследований значимо способствуют межкультурному диалогу. Межкультурный диалог - не только научная парадигма, но и практика межэтнического взаимодействия. Как известно, все разработки в этой области обуславливались потребностью именно практического применения в межгосударственном диалоге.

Развитие информационной культуры - требование, необходимое для обеспечения эффективности межкультурного общения и мультикультурного характера образования.

В содержательном направлении информатизации образования выделяются:

- * *информационная культура;*
- * *развитая информационная рефлексия.*

Оба эти умения подчеркивают потребность решения проблемы информационного кризиса, который проявился в неуклонном экспоненциальном росте документальной информации. Человеку XXI века необходимо уметь ориентироваться в обрушивающемся на него информационном потоке, находить и использовать нужную информацию для получения новых знаний.

Отмечается болезненность неразрешаемого на сегодняшнем уровне развития *противоречия между ростом объема коммуникаций и ограниченностью способностей их упорядочивания.* Важным в таких условиях становится обучение *технике интеллектуальной работы.* При этом оказывается, что творчество заключается не только в изменении и последовательном преобразовании объекта творчества, но (и это главное) - субъекта творчества (человека). Происходит понимание того, что

творчество, как и культура, должно пронизывать всю жизнь человека и, безусловно, - всю систему образования.

Васильева Е.В., Москва, Россия

**ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ:
ВОЗМОЖНЫЕ УСЛОВИЯ И БЕЗУСЛОВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ**

*Я-то не испугался, но жизнь моя испугалась'
(Васильев Илья, 3,5 г.).*

Ориентация философского образования не на информацию о "предмете", а на открытый творческий процесс познания, формирующий навыки активного и грамотного мышления (то есть получение опыта философствования), является главным аргументом в поддержку развития идеи "философии для детей" в нашей стране.

В онтологическом и гносеологическом плане феномен детского философствования представляет собой ведущий инструмент познания и осознания ребёнком развёртывающегося собственного бытия в окружающем мире/культуре, вернее как принятие и согласование культурного воплощения внешнего мира с органичным бытием детства, ибо изначальный эгоцентризм мировосприятия ребёнка, специфика его мышления и ограниченность опыта определяют иные философские смыслы и возможности, нежели "взрослая" философия. Ведущим свойством детского философствования является его яркая эмоциональность: именно через переживание (со-переживание) ребёнком реальных и воображаемых отношений и ситуаций происходит закрепление культурных концептов. Благодаря детской открытости к "прочувствованию", предпочтительным и доступным философским направлением для детей является этика (в этом с разделяю позицию Л.Т. Ретюнских, В.Н. Леонтьевой и многих участников предыдущей конференции "Философия - детям").

Обращение к богатому сказочному материалу в курсах философии для детей благоприятно для общего детского развития и собственно пропедевтики философского образования:

- использование сказки существенно снижает "возрастной ценз" философствующих. Даже дошкольники способны адекватно воспринять не только сюжет, но и простейший анализ содержания. Встреча со знакомыми героями несёт положительный эмоциональный заряд, а любимые сказки, как известно, не приедаются. Кроме того, сам сказочный мир с его условностью и возможностью безграничного волшебного преображения героев, предметов, времени и пространства ("и вдруг...") созвучен ещё не поблёк-

шей от будничной логики реальности детской фантазии и отзвукам раннего антропоморфного мира;

- идея или "намёк", который "добрым молодцам урок", заложенные в сказке, несут определённые моральные установки - дружбы и взаимопомощи, вежливости, трудолюбия, совестливости, смекалки, уважения к мудрости, которые понятны детям пусть даже на уровне бытовых ситуаций и отношений. Именно с этих безусловных понятий начинается социальное воспитание;

- показательно, что золотое правило нравственного отношения присуще сказкам самых разных культур, очевидно и сходство драматургических принципов (Дж. Родари). Вследствие этого обращение к мировому сказочному наследию даёт возможность своего рода "мегаанализа" моральных ценностей и принципов причинности;

- наконец, немаловажная деталь, отмеченная А.А. Сыродеевой в очерке "Бармалей - хороший?": условность/контекстуальность оценок и опасность стереотипов в характеристике героев и ситуаций. Безоттеночность и ригидность "хороший/плохой", характерная для раннего возраста способна и должна преодолеваться на примере сопоставления персонажей разных сказок. Особенно продуктивна кросскультурная сказочная галерея (Волк из "Красной Шапочки" Ш. Перро и совестливый, верный Ивану-царевичу Серый Волк русских народных сказок). Даже такой скромный критический опыт, возможно, поспособствует в дальнейшем отказу от лениво-мысленной системы "ярлыков", равно как и пассивной толерантности.

Сопутствующие начальному "сказочному" философствованию речевое развитие и расширение литературного опыта детей безусловны, но ещё раз хочется подчеркнуть многоуровневость морального потенциала сказки. Для начинающих философов - прямое практическое руководство, для опытных - модели поведения и ситуаций, для всех - удовольствие. В качестве иллюстрации привожу умозаключения двух философов 3,5 (А) и 40 (В) лет при просмотре м/ф по сказке Э.Т.А. Гофмана "Щелкунчик":

Фрагмент 1. Конфликт Мышинды с Королём:

А. "В гостях надо вести себя прилично. Обижать хозяев нехорошо".

В. "Естественная борьба за власть".

Фрагмент 2. Финал сражения. Башмак, пущенный Машей, сбивает корону Мышиного Короля. Корона разбивается, заклетье рушится, Мышиный Король и вся его армия лопаются в некоем тумане:

А. "Почему они полопались?"

В. "корона упала, король без короны - дутый авторитет, вот он и лопнул".

А. (про туман) "Нет, просто не надо нюхать непонятно что! Оно, может, вредное".

Объективная значимость обращения философии для детей к этике и аксиологии в том, что подобный ранний опыт философствования закладывает и структурирует нравственный базис формирующейся личности ребёнка, который на основе образовательного ли опыта, религиозного ли воспитания способен к сознательному взаимодействию с различными культурами, а не бездумному перениманию модных или "продвинутых" тенденций (ибо место, как известно, пусто не бывает).

*Вишневский М.И., Комарова И.А.,
Могилев, Республика Беларусь*

ДЕТИ И ВЗРОСЛЫЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Детская субкультура занимает особое автономное место в культурных традициях любого общества. Она находит выражение в детских играх, вопросах, суждениях и высказываниях, манере поведения, своеобразных стереотипах и приоритетах. Это своего рода культура в культуре, живущая по своим особым законам. Играя, ребенок активно оперирует образами социальных отношений взрослых посредством выстраивания заданного сюжета игры, освоения содержания игровых ролей, собственного эмоционального переживания обыгрываемых событий. Благодаря обращению к игровым основам, дети пытаются получить ответы на вопросы, касающиеся их собственного бытия, а не только бытия взрослых людей.

Д.Б. Эльконин справедливо отмечал, что для ребенка образ взрослого как носителя социальных отношений - это не образ другого, а образ себя через другого [5].

Игрушки, являясь своеобразными проводниками мира взрослых в мире детей, являются не только основным инструментом создания игрового образа, но и средством достижения вполне определенных педагогических целей. Игрушки по праву считаются продуктами специфической субкультуры детства. Для приобретения ими особого социального, психологического и педагогического смысла детское сообщество должно принять их на правах "своих", наделив такими качествами и свойствами, которые взрослые в них не вкладывают.

Таким образом, детская игра является не просто переосмыслением уже осмысленного взрослым, а реальным способом определения ребенком своего самобытного места в мире людей, условием подлинного обособления мира детства и возникновения широкого круга феноменов детской субкультуры.

Не вызывает сомнения тот факт, что субкультура детства создается совместными усилиями детского и взрослого сообществ. Примером могут служить произведения детского фольклора: сказки, загадки, колыбельные песенки, считалочки, прибаутки, народные игры и др. В чистом виде указанные художественные формы не трансформируются в детской среде, а всячески видоизменяются, насыщаясь всякий раз новым содержанием.

На примере детского фольклора можно наблюдать две взаимопротиворечащие характеристики субкультуры детства: ее консерватизм, заключающийся в постоянном воспроизведении знакомых текстов и, вместе с тем, ее динамичность, когда ребенок может предложить сразу несколько вариантов одного и того же фольклорного произведения, не возражая при этом против тех его вариантов, которые предлагают другие дети [1]. Все это позволяет детям наделять художественные произведения новыми смыслами и возможностями, что способствует развитию их воображения и креативных способностей. В этом проявляется своеобразный демократизм субкультуры детства, открытой к постоянному изменению и развитию.

Субкультура детства неотторжима от той общей культурной традиции, в которой родился и живет ребенок. С самого момента рождения младенец попадет в атмосферу объяснений и доказательств со стороны взрослых, способствующей в дальнейшем проявлению детской любознательности, что находит свое выражение в постоянных вопросах "почему?". В отдельных случаях субкультурные формы играют решающую роль при овладении ребенком содержанием общечеловеческих ценностей. Особое значение здесь имеют детские суждения и вопросы проблемного характера, связанные с возможностями превращения обычных явлений в необычные и предполагающие выход за пределы обыденных причинно-следственных связей. Эти вопросы существенно отличаются от уже упомянутых выше детских "почему?", требующих от взрослых однозначного и четкого ответа с опорой на имеющиеся у него достоверные знания. Вопросы - проблемы, в отличие от предыдущих, не имеют однозначных решений и служат мощным средством расширения как детского, так взрослого сознания. Ребенок непреднамеренно создает проблемную ситуацию, в которой необходим совместный со взрослым творческий поиск, основанный на диалогическом общении и сотрудничестве. Примеры детского "философствования" о природе таких универсальных феноменов, как жизнь, истина, добро и др., носят преимущественно косвенный характер, но при этом затрагивают ключевые, вечные вопросы человеческого бытия [3]. Образные детские рассуждения создают ту самобытную целостную картину мира, которая рождается в их сознании. В ней объединяются необходимое и случайное,

идеальное и реальное, общее и частное, существующее и вымышленное, что способствует более глубокому приобщению ребенка к творческому опыту людей, началу человеческого познания.

Немаловажное место в контексте субкультуры детства занимает детское словотворчество. Для многих исследователей [2] этот феномен считается показателем освоения ребенком словообразовательными средствами родного языка, оборотной стороной детского тонкого языкового чутья. В связи с этим К.И. Чуковский отмечает, что "...сам того не подозревая, ребенок направляет все свои усилия к тому, чтобы путем аналогий усвоить созданные многими поколениями людей языковое богатство" [4]. При этом детское словотворчество не самоцельно, а является своеобразным вызовом сознанию взрослых, которое хоть и загружено готовым содержанием общественного, в т.ч. языкового опыта, но им же и ограничено. Это есть еще одно ненавязчивое приглашение взрослых к взаиморазвивающему диалогу и сотрудничеству, когда ребенок выделяет свою уникальную речь из общего речевого потока и одновременно побуждает взрослых к творческому общению.

Таким образом, в субкультуре детства следует видеть самобытный способ освоения ребенком новых сторон социальной действительности и его самоутверждения в ней. Этим и должны определяться общие отношения взрослых к детской субкультуре, необходимость диалога культур взрослого и детского сообществ.

Литература:

1. Алиева Т.Н. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. ... М., 1991.
2. Кудрявцев В. Т. Проблема саморазвития детской речи // Проблемы изучения речи дошкольника. М., 1994.
3. Mud М. Культура и мир детства. М., 1988.
4. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1990.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Герасимова И.А., Москва, Россия

ТВОРЧЕСКИЕ ЭНЕРГИИ ЧУДА

Кто в детстве не был очарован волшебством сказок и загадочных историй? В мире ребенка все реально - и заботливая мама, и затейник Карлсон, и веселая Муха-Цокотуха - позолоченное брюхо. Непосредственное сознание ребенка одинаково восприимчиво и к окружающему миру и к сказочной реальности. Необычное, неожиданное - чудесное - зажигает ин-

терес и движет энергиями воображения и фантазии. Если бы чудес не было, то их стоило бы выдумать: чудесное потрясает ум и не дает покоя мысли, прочно завораживая неразгаданной тайной. Таинственное, загадочное, парадоксальное, чудесное играют особую роль в познании и творчестве человека, являясь естественными "провокаторами" мыслительного процесса и трансцендирования воображения в измерения невидимых реальностей. Парадоксальное и чудесное приводят к переживанию особо тонких состояний, которые эмоционально воспринимаются как наивысшая полнота внутренней жизни, что связано с напряженной активизацией всех психических и умственных способностей человека. И именно в состоянии активного переживания разум наиболее чувствителен к идеям. Для педагогики вывод простой - нужно стараться создавать гармоничный комфорт работе мысли самого ученика, чаще передавать состояния вдохновения, а не "оголенную" информацию. "Алиса в стране чудес" Льюиса Кэрролла может служить непревзойденным примером передачи серьезных знаний через их поиск логикой чудесного.

Психологический парадокс: разум говорит, что чудес на свете нет, а эмоции желают чуда.

Редкое, случайное, маловероятное, неожиданное переживается как чудо: как чудесны искренность и правдивость! Становится редкостью красота: чудесный пейзаж или чудесное полотно художника завораживают и не требуют объяснений.

Чудесное востребовано не только в воспитании подрастающего поколения, в повседневной жизни, но и в философии, и как это ни парадоксально звучит, в науке. Эмоции чудесного напрямую связаны с *удивлением* ("дивом"), которое поддерживает вдохновение. Восприятие чего-либо как чудесного для разума аналогично действию парадоксальности и интригующей проблемности. Чудеса разбивают уют здравого смысла (ВЛ. Рабинович). Они необходимы, иначе разум заснет в самодовольстве. Творчество - это всегда соприкосновение с тайной и жажда проникнуть в чудесное, неизведанное, выходящее за горизонты понимания. "В поисках чудесного" - так назвал свою книгу по мистике психолог П.Успенский. Для религиозной веры чудесное не требует объяснений, для рационального ума чудесное расценивается как пока необъяснимое и заряжает энергией веру научную (интуицию). Гармония Вселенной - несомненной чудо для ученого-физика.

Имеется солидная философская традиция изучения природы чудесного и отношения к чудесам. Логические аспекты этой проблематики рассматривались в Логике Пор-Рояля. Согласно авторам, имеется особый тип знаний, основанный на признании авторитетов личностей, "заслуживаю-

щих доверия, кои удостоверяют то, что для нас самих не очевидно. Это называют верой или доверием" [1, с.343]. Суждения человеческой веры оказываются вероятностными, правдоподобными, но они важны для принятия решений и ориентаций в социальной и исторической ситуации. Описанное правило может применяться и к божественной вере в чудеса. Если нельзя достичь метафизической достоверности, то стоит руководствоваться моральной достоверностью, выбирая наиболее вероятное. Идя путем рассудительности можно избежать крайностей легковерия и абсолютного неверия, особенно, если опираются на слухи, - так считают Арно и Николь. Определение понятия чуда, выявление точек зрения на чудо, построение рациональной методологии отношения к чудесному можно назвать открытыми проблемами для современной теории и практики аргументации. Для логика чудо представляет собой пример парадоксального понятия: о чуде можно определенно сказать, что ничего определенного не скажешь, ибо тогда оно перестанет быть чудом. Чудо характеризует диахроническая модальность невозможно-возможного: не исключено, что сейчас невозможное в будущем станет возможным; то, что воспринималось как чудо (невозможное) в прошлом, в настоящем уже не чудо (возможно).

К чудесам не равнодушны ни взрослые, ни дети. Воспитание чудесным порой недостает и вузовскому образованию, а ведь ученого-творца отличает от ремесленника именно способность интуитивно видеть незримо чудесное в общедоступном зримом. На первом семинаре по курсу "Философия науки" я предложила магистрантам поразмышлять на тему о чудесах, об отношении к ним в науке и в культурных традициях. С методологической стороны ставилась задача развития рефлексивного мышления, искусства вставить на точку зрения другого. Предлагалось ответить на вопросы: что считалось чудом до н.э., в средние века, в XIX в., что можно считать чудом сейчас? Как науке относиться к чудесам? Как организовать лабораторию по изучению чудес? Разговор о чудесах сфокусировал разные измерения - религии, философии, науки, повседневности, соединил архаику и современность, привел к осознанию необходимости междисциплинарных и межкультурных исследований тайн природы и человека.

Сознание человека, принадлежащего к разным типам цивилизаций, по-своему оценивает чудо. Интересно, что архаический менталитет обиходил чудесное, включая в состав единой символической реальности. Для человека колыбельной цивилизации явление природы, например, гроза или молния, воспринимались как проявления природных стихий-духов, с которыми особые люди - жрецы или шаманы могли вступать в контакт. Чудом воспринимался скорее спустившийся с неба белолицый чужак на какой-то металлической птице. Что же современный молодой человек назвал

бы чудом сейчас? Большинство опрошиваемых студентов указали на встречу с инопланетянами. Ирония эволюции: вся планета в ожидании чудес с небес становится похожей на традиционную деревню.

В школах философии для детей рефлексия над отношением к чудесам, на мой взгляд, может стать одним из увлекательнейших занятий. Размышления над чудесами и отношением к ним пробуждают серьезные вопросы эпистемологии, логики, психологии, антропологии. Начнем с философии языка. Самая простая игра со словами доставит много удовольствия. Почему чудо и чудовище - одного корня? Могут ли быть прекрасными чудовища (вспомним "Аленький цветочек", "Царевну-лягушку") или красавицы оказаться чудовищами (и таких сюжетов немало)? Что такое чудо-юдо? Обыкновенное чудо - в чем его смысл? Можно попросить придумать свои собственные словосочетания, производные от слова "чудо".

Можно ли чудо нарисовать? Изобразить? Описать? Объяснить? Размышления над этими вопросами приводит к фундаментальным проблемам эпистемологии. Наконец, попробуем решить логическую задачу, помогая ученым и философам определить, что такое чудо. Почему же мы называем то или иное явление природы или событие в нашей жизни чудом? Неискушенные студенты без какой-либо подготовки привели немало интересных определений чудо, охватив все, что имеется в литературе и даже более того.

Можно предложить спецзадание, провоцируя творческую мысль, - в событиях текущей жизни попытаться усмотреть чудесное. А твои товарищи тоже заметили чудесное? Чудеса в обычном и обычное в чудесах - симметрична ли разница?

Чудеса случайны? Можно ли запланировать сделать чудо (в "Обыкновенном чуде" Шварца герой так и поступает)? Можно ли целенаправленно наблюдать и изучать чудеса?

Сколько времени порой требуется от идеи чудесного до повсеместной реализации этой идеи (ковер-самолет, волшебное зеркальце, например)?

Сможет ли человек когда-либо ходить по воде? Можно ли накормить одним хлебом сорок человек? (Не идет ли здесь речь о символическом хлебе?).

Проблема коммуникации в условиях уникальности личного опыта. Предположим, что вы оказались свидетелем чуда (чего-то необычного). Как рассказать другим, чтобы они поверили? А кому, действительно, посчастливилось стать свидетелем чуда?

Литература:

1. Арио А., Николь П. Логика или искусство мыслить, где помимо обычных

правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения. М., 1991.

Демин Р.Н., Санкт-Петербург, Россия

ДРЕВНЕКИТАЙСКАЯ ФИЛОСОФИЯ, КРИПТОГРАФИЯ И ДЕТСКОЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ

"Природа любит скрываться", - говорил Гераклит. Известно, что подчас и философы любят скрывать добытые истины, желая, чтобы их обладателем стал только тот, кто действительно стремится к знанию. Многие мыслители обращались в связи с этим к криптографии: и Роджер Бэкон, и Леонардо да Винчи, и автор "Иероглифической монады" Джон Ди, и Ф. Бэкон.

Скрытым, зашифрованным может быть и сам способ построения философского текста. Обратимся, например, к древнекитайской философии. В названия многих произведений древнекитайской философии и науки входит понятие "цзин", обычно переводимое как "книга". Например, "Дао дэ цзин", "Чжоуби суань цзин", "Хуанди нэй цзин" и т.д. Исследователь древнекитайской философии В.С. Спириин, разрабатывая методику прочтения источников, пришел к выводу, что в древности в Китае "канон" называлось определенное построение текста. Применяя разработанный метод, он выявил модель текста, выражающуюся в трехрядном построении, образующем квадрат. Этот квадрат, состоящий из столбцов и строк, может быть представлен так.

f	И	и
		1

Спириин называл эту модель основой канона, а текст, который при схематизации укладывался в эту модель, канонизированным текстом. Он отмечал, что когда понятие цзин применяется в древнекитайских сочинениях, то текст имеет девятичленное строение. Спириин высказал гипотезу о существовании легких и трудных канонов. Ту модель текста, о которой мы говорим, он назвал легким каноном. В этом каноне анализ соотношения элементов текста ведется по горизонтали и вертикали в одной плоскости. Но, как указывал ученый, к рассмотрению отношений по вертикали и горизонтали можно добавить и анализ элементов, как бы уходящий вглубь. В этом случае текст станет трехмерным, объемным. В нем содержится несколько слоев, и он представляется затрудненным текстом по сравнению с плоскостным, "легким". Спириин представлял модель трудного канона в виде куба, у которого три измерения. Количество элементов в данной модели равно 27.

Представляется, что этот историко-философский материал может быть весьма успешно использован в работе с учащимися. Например, можно, рассказав о Великом Юэ, некогда усмирившем потоп и разделившем Поднебесную на девять частей, рассказать о т.н. "Книге из реки Ло" т.е. о знаках, увиденных Фуси на панцире черепахе.

1	j	1	f
1	.	p	i
И			!

Традиционное изображение ло шу.

После того как учащиеся самостоятельно или с подсказкой выяснят, что ло шу - это вид магического квадрата, можно ознакомить их со способом зашифровки с помощью магических квадратов. Затем потренироваться в зашифровке и расшифровке таких изречений, как "познай самого себя", "все есть число" и т.п.

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Обратив внимание на работы, посвященные библейской симметрии, дать зашифровать и расшифровать "И был вечер, и было утро: день шестой" или "И слово было у Бога" и т.п. А затем попросить, раздав соответствующий материал, ознакомиться с переводом "Дао дэ цзина" и попытаться дать несколько вариантов своего прочтения, используя освоенный способ.

Опыт работы с этим материалом показывает, что дети активно включаются в мыслительную деятельность, которая, будучи стимулированной таким способом открывает новые возможности для их философствования.

Демирова Т.В., Торонто, Канада

"ЧЕМУ УЧАТ РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ?" ИЛИ ПЕРВЫЙ ОПЫТ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Первый культурный опыт ребенок приобретает в общении со сказкой. Рефлексия над сказочными образами и сюжетами, становится и первой формой детского философствования. Сказки, как правило, несут в себе базовые смыслы культуры, а, потому постигая сказку, ребенок входит в мир культуры, учится различать добро и зло, справедливость и несправедливость, прекрасное и безобразное. Этим объясняется популярность жанра сказки практически у всех авторов курсов по философии для детей, ведь именно сказка дает толчок к началу осмысления ребенком действительности. Однако часто ли мы задумываемся о том, какие читаем детям сказки и что они "несут" маленькому читателю? Распрощавшись с детством,

мы вновь возвращаемся к чтению сказок, когда появляются собственные дети. С рождением дочери вернулась к сказкам и я, знакомые, казалось, до боли русские сказки предстали передо мной в новом свете.

Общее впечатление от некоторых сказок было достаточно мрачным. Например, в сказке "Морозко": отец поплакал, погоревал, но отвез свою дочку в лес "свалил в сугроб под большую ель и уехал", как жена (мачеха) приказала - ведь "бабы не переспоришь". Или узнала я подробность про отца Царевны-лягушки, который, оказывается, превратил ее в земноводное, так как она "уродилась хитрей и мудрёней его". А в сказке "Иван-царевич и серый волк" Иван-царевич три раза "зарился на чужое добро", но волк его не только выручал, но еще и сделал так, что все украденные богатства остались у Ивана-царевича, а потом еще и спас его от братьев, "растерзал и клочки по полю разметал". А отец погоревал о двоих растерзанных сыновьях, но "быстро утешился" и стали они "жить-поживать да горя не знать". Спрашивается, почему я всего этого не замечала, когда сказки читались мне? Следует предположить, что недостаток нравственного опыта не позволил мне заметить все эти детали. У ребенка под влиянием сказок только формируется образ мира, за волшебством происходящих событий для него не стоит нравственный опыт поколений, который отнюдь не является "белым и пушистым".

Согласно Юнгу, сказка - это образное воплощение, проекция коллективного бессознательного, а, следовательно, народные сказки - это плод обобщенных смыслов, которые усваиваются и присваиваются ребенком, отнюдь не в полном объеме. Но эти образы легко находят отклик в его душе, которая тоже имманентно содержит в себе это коллективное бессознательное, унаследованное от старших поколений, носителей той же культуры. Курсы философии для детей, на мой взгляд, будут в большей мере успешны, если обратятся к работе с коллективным бессознательным, а, следовательно, к сказке. На примере сказок можно анализировать понятия "добро"/"зло", "счастье"/"несчастье" и т.д. Такие беседы позволяют детям рассуждать, постигать архетипы, а не только волшебную канву сказки. "В сказках архетипы предстают в наиболее простой, чистой и краткой форме, благодаря этому архетипические образы дают нам ключ для осмысления процессов, происходящих в коллективной психике" (Мария-Луиза фон Франц "Толкование волшебных сказок" // www.biblioteca.ru).

Надо учитывать, что существуют различные варианты сказок. Например, сказка "По щучьему велению", взятая из двух различных источников. В одном - Емеля вызывает мало симпатии: поехал он "по щучьему велению" на печи за дровами в лес, ехать пришлось через город - и тут он "много народу помял, подавил", а на обратном пути недовольных еще и

поколотил: "Дубинка выскочила - и давай колотить". Царь в конце сказки соглашается отдать свою единственную дочь Емеле в жены, так как тот пригрозил: "Захочу - все твоё царство пожгу и разорю", царь испугался и отдал трон. В итоге Емеля - дурак и лентяй "стал править царством". Наверное, в этом тоже скрыт великий опыт народа, зафиксировавший его отношение к власти. Но есть и другое издание "По щучьему велению" - с веселым, добродушным Емелей: дубинками он никого не колотит; не давит, царь отдает ему дочь не потому, что тот ему пригрозил, а потому что "по щучьему велению" выстроил себе дворец и удивил царя "чудесами невиданными, неслыханными". Здесь энергия волшебства направлена на позитив - созидание. Можно ли эти различия использовать в курсах философии для детей? Конечно, можно. Однако маленьким (от 2 до 7 лет) я бы не рискнула предложить первый вариант. Для ребенка постарше он станет материалом для философствования. В занятие может быть включен элемент сравнения двух вариантов.

Думаю, нет "плохих" и "хороших" сказок, но есть плохие и хорошие поступки, о которых можно говорить с детьми. Работая со сказкой про Емелю, можно использовать следующую серию вопросов:

Вы хотели бы быть на месте Емели (объяснить, почему)?

А заслужил ли герой "свалившиеся" ему "с неба" блага?

В сказке щука больше помогла добрым/хорошим или плохим поступкам?

Емеля хороший? Почему Емеля подавил народ, когда ехал на печи? Можно предложить варианты ответов - потому что злой или потому что дурак? Чем отличается злой от глупого? Можно по глупости наделать зла?

Сила всегда должна побеждать? При беседе с детьми я бы обсудила бы здесь также тему дозволенности - недозволенности.

Что бы вы попросили "по щучьему велению", если бы вдруг сами поймали такую волшебную щуку? (Здесь можно перейти на беседу о нравственных ценностях каждого ребенка).

В итоге, хочу сказать, что, на мой взгляд, традиционные сказки более предпочтительны для организации философских занятий с детьми, чем специально созданные тексты, именно в силу своей укорененности в культуре и сознании народа.

Дуденкови И.В., Москва, Россия

ТЕМАТИЗАЦИЯ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ

Философия на протяжении длительного времени была невнимательна и нечувствительна к детству как уникальной форме субъективного опыта,

не говоря уже о том, что длительный период в истории культуры детства просто "не существовало", как показал Филипп Арьес. Однако в последний период внимание некоторых философских направлений сфокусировано на ребенке. В современной литературе найдется совсем немного исследований, которые бы проясняли и разрабатывали проблемную констелляцию, связанную с *коррелятивной тематизацией* рождения и детства и отношения между поколениями в философии, но два направления все-таки можно выделить. Прежде всего, речь идет об экзистенциальной антропологии, представленной именами таких замечательных исследователей как Татьяна Щитцова, систематических реконструкциях и интерпретациях учений Гуссерля Ландгребе, Димером, Вальденфельсом и Левинаса, уделяющих отдельное внимание "генеративному вопросу". Что касается рецепции философии Левинаса, то здесь определились два основных направления разработки генеративной проблематики: экзистенциально-этическое, разъясняющее интересующую структуру и первичное этическое значение генеративных феноменов (отцовства, материнства, плодovitости и зрота) (С. Гюртлер, К. Хюзинг) и тендерное, разворачивающее критику философии Левинаса с позиции гендерного децентрирования субъекта (Л. Иригарэ, С. Штолер и др.).

"Программная" идея о том, что рождение должно стать ведущим понятием философии сообщества, впервые была отчетливо сформулирована Х. Арндт в заочной полемике с Хайдеггером. Именно экзистенциальная аналитика немецкого мыслителя стала почвой и, в известном смысле, мотивом своеобразной философской реабилитации "генеративного опыта" и детства, так как развитие и концептуальное обоснование указанного программного направления представляется возможным на почве введенного в учении Хайдеггера понятия *фактичности*, фундированного в факте рождения и укореняющего человеческое бытие ("самость") в конкретных социально-исторических связях окружающего мира. В результате фигура ребенка приобретает трансцендентальное значение для социально-исторического генезиса жизненного мира, а генеративный опыт оказывается решающим для исторического осуществления сообщества. Такая экспликация "метафизического" значения рождения и отношения между поколениями оказывается очень актуальной для антропологии в связи с кризисом семьи и брака и с развитием биомедицинских технологий, нацеленных на тотальное контролирование репродуктивности.

Совершенно иной философский дискурс "детства" произрастает из ницшеанской трактовки фигуры ребенка как поля возможностей и пространства игры. На этой линии критики экзистенциализма располагаются некоторые версии современной философии детства, среди которых мне

хотелось бы указать на Дж. Агамбена ("Детство и история. Деструкция опыта."). Агамбен выводит на сцену возможного ребенка как бесконечного опробования разных форм жизни, которое не руководствуется ни ценностями истины, ни прерогативой опыта. Агамбен (вслед за попытками введения детства у Делеза через обращение образу Алисы Л. Кэрролла и Ницше) полагает, что опробование возможностей их осуществление, проводимое без всякого различия возможного и действительного (само это различие навязывается извне в попытке приостановить игру ребенка) не складывается первоначально в структуру личного опыта или опыта вообще как некоторого сохранения и извлечения смыслов. Ребенок - это всегда то, что есть до того, как есть "я": "я" никогда не был знаком со своим ребенком, с собой как ребенком именно потому, что ребенок не является субъектом или объектом присвоения - он всегда ничей и не свой. Именно поэтому также затруднительно и проблематично говорить о ребенке, поскольку такое именование якобы продолжает указывать на некую квазисубъективную структуру, на центр или автора, самость своих действий. Ребенок никогда не живет в мире тех оппозиций, которые за тем конституируют его как субъекта своего опыта. Опыт, можно сказать, всегда возможен как результат некоторого отрицания, действия сил отрицания и подчинения. Опыт же ребенка можно понимать опять же в некотором отмененном смысле - не как опыт по приобретению опытности, не как научение или поучение, не как сохранение и трансформация смыслов. В этом пункте отрицания или деструкции опыта мы оказываемся у пределов философии, закрытие которого только и может выстроить ее основополагающие линии.

Таким образом, тематизация детства оказалась по многим пунктам базовой для современной философии, которая часто самоопределяется как мысль немысленного, как та мысль, которой дорог мотив становления, идеальной бессущностной игры, утверждения возможностей. Можно показать, как через тему детства или мысль детством проходит вскрытие пределов самой мысли, можно утверждать о действенности философии детства, то есть той философии, где классическая философия ограничивается беззаботным детским жестом.

Литература:

1. Агамбен Дж. Детство: игра - сказка - история. // Независимая газета от 14.01.1999.
2. Щитцова Т.В. Memento nasci: сообщество и генеративный опыт. (Штудии по экзистенциальной антропологии). Вильнюс, 2006.
3. Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М., 2005.

4. *Agamben G.* Infancy and history: the destruction of experience. Verso, 1993.
5. *Philippe Aries.* L'enfant et la vie familial sous l'Ancien Regime. Seuil, 1973.

Зенько М.А., Москва, Россия

**РЕБЕНОК В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР:
МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ФИЛОСОФСТВОВАТЬ,
ОБУЧАЯ ФИЛОСОФИИ?**

Очевидно, обсуждение проблемы детского философствования необходимо и правильно осуществлять в двух плоскостях: теоретической и практической.

Главный аспект проблемы детского философствования можно выразить, в сущности, в виде следующего вопроса: можно ли научить ребенка философствовать, обучая его философии? Даже краткое формулирование ответа на данный вопрос заставляет обратить внимание на некоторые другие стороны и нюансы рассматриваемой проблемы (как методологического, так и методического плана). Последние обнаруживают себя и при положительном, и при отрицательном вариантах ответа. Так, в частности, при ответе "можно" продуцируются вопросы "как?" и "при каких условиях вообще?", при ответе "нельзя" - вопросы "почему?" и "совсем или только отчасти?".

Помимо того, любой вариант ответа на "заглавный" вопрос проблемы, любой подход к ней заставляют не упускать из внимания собственно само понятие "детское философствование" и постоянно соотносить с ними его содержание.

Что же все-таки понимать под детским философствованием и чему именно учить ребенка - философствованию или философии? Если философствованию, то можно ли вообще связывать его с обучением философии? Реально ли обучить ребенка определенному образу мыслей, типу мышления, в том числе развить у него способность, умение сохранить их на разных этапах жизни? Пожалуй, нет. Хотя, безусловно, именно у детей сильнее всего активизирован процесс познания: в дошкольном возрасте ребенок получает едва ли не основную часть представлений об окружающем мире, в дальнейшей жизни они, как правило, только конкретизируются и корректируются. Существует мнение, что такое "качество" как креативность изначально присуще практически всем детям: оно проявляется в их способности синтезировать все имеющиеся у них знания, опыт и (интуитивные) ощущения и не отделять, при необходимости (!), рациональное от иррационального. Думается, данную способность детей в известной степени можно соотносить с их способностью к философствованию.

Безусловно, ребенок как субъект детского философствования раскрывает себя только в контексте настоящего диалога культур. Родитель, иной старший родственник, воспитатель, учитель, наставник, то есть любой общающийся с ребенком взрослый вообще (обладающий большими знаниями, опытом, физической силой) играет для него роль стимула в раскрытии, развитии обеих способностей. Обе они формируются в основном из-за необходимости, потребности объяснять самому себе "настроения" и "поступки" других, прежде всего, взрослых.

Вместе с тем при общей оценке распространенности таких способностей у детей-дошкольников, а также анализе условий, необходимых для развития детского философствования, нельзя недооценивать фактор среды и отрицать значение индивидуации в целом. Возможно, что в отношении рассматриваемого вида познавательной (психоментальной) деятельности человека во многом будет справедлива формула: философами не становятся, философами рождаются. Речь при этом, соответственно, идет не о профессии, а о призвании.

Определенно, в развитии детского философствования должны учитываться все связанные с философией как научной, учебной дисциплиной методологические и методические аспекты. Необходимо и важно, в частности, не только расширять общий компендиум знаний о ребенке как субъекте детского философствования, а также о человеке в целом, но и различать непосредственно обучение и научение, образование и наукоучение, то есть понимать и знать особенности как образовательных, так и, шире, - познавательных процессов. Таким образом, развитие детского философствования невозможно без постоянной корректировки его целей и задач, состава участников и совершенствования самих способов.

Кудряшова Т.Е., Иваново, Россия

"БЫВАЕТ" ЛИ ЧЕТЫРЕ КАРЛСОНА?

Известно, что детские вопросы, часто вызывают у взрослых совсем не детские раздумья. Вот и вопрос четырехлетнего малыша: "А четыре Карлсона бывает?" - вызвал у автора размышления о возможностях и философии интерпретации образов литературных героев детских книг: в какой степени свобода, множественность интерпретаций (или, наоборот, их культурные, смысловые, социальные, образовательные ограничения) способствует развитию у детей представления о множественности культур и осознанию необходимости их диалога, воспитывают собственно культуру диалогического мышления?

При общении взрослых и детей по поводу трактовки образов литературных героев возможен весьма широкий спектр вариантов ведения разговора, примерно обозначенный двумя крайностями. С одной стороны - это однозначная, навязываемая и даже заучиваемая интерпретация, носящая, обычно, воспитательный или идеологический характер. Другая крайность - это ничем не ограниченный поток интерпретаций, о правильности, соответствии, адекватности и обосновании которых вопрос даже не ставится.

Думается, что обе эти крайности, хотя и имеющие место в реальности, нежелательны: они не диалогичны. Необходим подлинный диалогический вариант, в котором бы присутствовала свобода интерпретации, но она не обязана переходить в вакханалию образов, а вполне может быть ограничена чувствами меры, такта, вкуса, целесообразности, чувством целостности и единства дополняющих друг друга образов. Качества достоверности, убедительности и даже доказательности той или иной интерпретации вовсе не являются излишними, а способность к обоснованию таких качеств своего понимания образа следует воспитывать и развивать. Философия подобного рода деятельности включает в себя способность находить место ответственной и убедительной, тактичной интерпретационной позиции.

От такой философии в существенной степени зависит результат развития, воспитания ребенка, особенно в тех случаях, когда художественный образ по определению неоднозначен, как, например, Карлсон, который, как герой детской литературы, в нашей стране вызвал массовое признание и любовь вовсе не в той мере, как это было на его "родине". В Швеции любимой героиней по-прежнему является Пеппи Длинный чулок - как решительная, независимая, инициативная, сильная, активная личность. А Карлсон совсем другой: сама Астрид Линдгрен называла его "противным" и пыталась понять, почему его так любят в России.

Карлсон, как литературный герой, в отечественной интерпретации по сути не является оригиналом, а существенно от него отличается, асимметричен по отношению к нему, что существенно "оживляет" образ в целом. Сколько же тогда Карлсонов? Насколько эта ситуация типична или нетипична для диалога двух культур: отечественной и западной? Насколько подобная трансформация героя оправдана? Ведь не будь противоречащего авторской трактовке образа в знаменитом мультфильме с незабываемым Спартаком Мишулиным, сколько бы душ не получили успокоения от известного изречения: "пустяки, дело житейское". Этот Иванушка-дурачок шведского происхождения, обманщик и провокатор, превратившийся в обаятельного симпатичного героя, веселого и кругленького - действительно предстает у нас основательным, как будто устойчивым все-временным,

как низенькая четырехугольная бревенчатая изба, способная, при необходимости взлететь на пропеллере-помеле и попасть в городскую квартиру.

Почему возникает этот "зазор между первым шагом творения и вторым шагом воспроизведения", на который нужна сила не меньшая, чем на акт творения [Мамардашвили М.К. Феноменология - сопутствующий момент всякой философии]. Именно такой герой, по сути испытавший второе рождение, близок российскому читателю и зрителю всех возрастов. Как взрослые нередко отдают предпочтение Обломову, а не Штольцу, так и детям мил Карлсон с вечно создаваемым им беспорядком, причем последний не вызывает никаких ассоциаций с разрухой. А разруха предстает как творческое хаотическое начало, с которого только и начинается самое интересное.

И конечно напрашивается вопрос, как в известной истории с "курицей и яйцом", что первично: приоритеты выбора подобного героя в качестве любимого, либо подобные герои, воспитывающие данные приоритеты. А может быть для решения такого рода проблем и существуют множество Карлсонов, и противных, и милых, которые позволяют нам то быть всепрощающими плюралистами, то искать непременно единое правило, то отвергать общепринятое, однако в любом случае прислушиваться к голосу автора, обстоятельствам, чужим мнениям, и на основании этого учиться находить достойное место своему мнению в данном многоголосии.

Что касается начального вопроса ребенка, то после утвердительного ответа на него, через некоторое время малыш сам в разговоре сказал, что Карлсонов не четыре, а много. Следовательно, появились новые интерпретации...

Савелова Е.В., Хабаровск, Россия

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИКЛА
ФИЛОСОФСКИХ СКАЗОК КАРЛА СЭНДБЕРГА
"СТРАНА РУТАМЯТА" (1922)**

Благодарным материалом для погружения в особое пространство философии как "вопрошания", для диалога с иными, "возможными" мирами является авторская литературная сказка, и обращение к ней в практике обучения в младшем и среднем школьном возрасте закономерно и оправдано. Причудливые и загадочные миры, созданные Л. Кэрролом, К.С. Льюисом, Д.Р.Р Толкиеном, Э. Хоупом, Т. Янссон и др., располагают богатейшим спектром возможностей для создания ситуации, "противоречащей естественному (т.е. нейтральному) ходу вещей" [1, 253]. Именно взрыв ситуации, нарушение ее непрерывности и обыденности проблемизирует

мир, делая его странным, неузнаваемым и непривычным, рождая импульс к удивлению и желанию ставить вопросы и искать на них ответы.

Интересным и наглядным в этом плане представляется цикл философских сказок американского писателя Карла Сэндберга "Страна Рутамята" [2], к сожалению, мало знакомый российскому читателю. На наш взгляд, выполняя роль провокативного текста (аналога философских повестей в "Философии для детей" М. Липмана), эти сказки могут помочь учителю организовать урок как диалог, как "сократическую беседу", как увлекательную интеллектуальную игру.

Мир страны Рутамяты внешне обычен: штаты, города, небоскребы, фермы, поля с кукурузой, лавки, поезда, мальчишки и девчонки. "Труба на крыше, дым из трубы. Потянешь за ручку - дверь распахнется. Хочешь - окно открыто, хочешь - закрыто. Все, что ни на есть, самое обыкновенное". Но измененный ракурс видения позволяет К. Сэндбергу создать эффект "остранения": в кукурузе водятся кукурузные феечки, поезда ходят по скрюченным жуками-скрюками рельсам и шпалам, в городах пекут клоунов, на клумбах растут галстучные маки, а в лавках продаются паучьи зонтики, которые всегда возвращаются, если их потеряешь.

К. Сэндберг с помощью ряда интересных приемов моделирует проблемные, "взрывные" ситуации, которые становятся точкой отсчета в смысловой деятельности маленького читателя. Таков прием "не-странной странности" (нечто странное для читателя - вещь, действие, событие, эмоциональное состояние - в странном мире Рутамяты оказывается обычным, нормальным, само собой разумеющимся, что вовсе не обязательно объяснять). Недоумение ученика, вынужденного "додумывать" в каждой истории недосказанные, непроявленные внетекстовые смыслы, становится мощным катализатором творческой мысли и воображения.

Сложность мира Рутамяты в его обманчивой простоте. Так, в трех историях о золотистом замшевом притягуче К. Сэндберг, тщательно описывая цвет, материал, размер, сияние загадочного предмета - притягуча, "забывает" объяснить его форму и механизм действия волшебной силы. Юному читателю просто необходимо восстановить нарушенную целостность восприятия предмета, "доработав" его визуальный облик, а непредсказуемость проявлений притягуча приводит его к размышлениям о необъяснимых выразах судьбы.

Также за внешне обыкновенными "фасадами" событий в историях о совке шляпного пепла, о Деревянном Индейце и косматом рогатом Бизоне, об алмазных кроликах с золотого аккордеона слепого Носа Картошкой и др. скрыты методические возможности постановки важнейших философских вопросов и фундаментальных проблем человеческого бытия: в чем

ценность человеческой жизни? Чем проверяется дружба? Как возник этот мир? Может ли добро противостоять злу?

К. Сэндберг мастерски пользуется приемом "обманутого ожидания". Так, ученик уверен, что по законам сказочного жанра ему до конца расскажут и, как положено, растолкуют смысл истории о небоскребе до Луны в городе Верхние Куры, который никак не могут достроить из-за того, что Луна передвигается. Логическое завершение истории близко, ведь в городе случайно оказывается зеленая крыса, знающая от крошки-крокодила секрет остановки Луны. Но крыса неожиданно из города убегает, конец истории "зависает".

И гораздо более интересным для маленького читателя оказывается творение собственного, личностного финала, для которого К. Сэндберг предоставляет несколько возможных направлений. Может быть, крыса убежала, потому, что у нее действительно разыгрался ревматизм, как она утверждает? Или это произошло, потому что она хотела сдержать обещание не разболтать секрет остановки Луны? И знала ли на самом деле крыса этот секрет? Как отнеслись к этой странной истории ее слушатели: слепой Нос-Картошкой и Гулена Глазкинс? И что имела в виду Гулена, приговаривая в конце рассказа: "Уж в это утро было о чем поразмыслить"?

Таким образом, пространство страны Рутамяты оказывается пронизываемым, оно создается в соавторстве и в диалоге с читателями - и учителем, и учениками, - становясь личностным философским микротекстом.

Литература:

1. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М., Прогресс, 1992.
2. Сэндберг К. Страна Рутамяты: Истории. Одесса, Два Слона, 1994.

Сидорова Ю.Е., Ростов-на-Дону, Россия

**ТАЙНЫ "ПЛЮШЕВЫХ" РАЗГОВОРОВ
ИЛИ ПОДСЛУШАННЫЙ ДИАЛОГ**

Культура диалога создается с детства и зиждется на традициях родной страны. В раннем детстве на образное восприятие оказывают влияние детские сказки, и в значительной степени фольклор. Детский фольклор - один из самых древних жанров, обличающих недостатки человека, социальные взаимоотношения, характеристики домашних животных. Короткие тексты - залог легкого запоминания и возможности собственного пересказа для ребёнка. Элементы фольклора присутствуют в организации детских игр, споров, распорядка дня. Так до наших дней сохранились игровые песни, имитирующие локусы и звуки животных ("Заинька", "Воробей"). В детских коллективах живы дразнилки, ориентированные на поступки,

внешний вид, имена. "Вовка, Вовка - карапуз съел у бабушки арбуз. Бабушка ругается, Вова отпирается! - Это, бабушка, не я! Это - кошечка твоя". Мифологизированный элемент воспитания косвенно прослеживается в наказах, запретах, развлечениях: "Придет серенький волчок (коток), и утянет за бочок (носок)". Фольклор - мир особенных откровений, где жанровое обозначение само предопределяет наши ожидания: страшилки, потешки, частушки, прибаутки.

Зооморфные образы детских сказок заостряют внимание на психологических особенностях человека в метафорическом варианте. В основу сказок о животных положено тотемистическое верование в мифические создания и их метаморфозы. Близость с животным миром учит сочувствию, пониманию, осознанию себя культурной единицей мироздания. Нам с детства известны "коза рогатая", "серенький волчок", "котик-братик". Наиболее часто упоминаемое существо в фольклоре - кот (кошка, кисонька, котик, коток, Котофеич и пр.)

Антропоморфизм детской литературы и фольклора предопределяет отношение к кошке как существу социальному, предрасположенному к беседе и игровому времяпрепровождению. Кто не наряжал котят в кукольные платья, не вешал колокольчик на шею, не пеленал, укладывая в кукольную кровать!.. Пушистый зверь, похожий на игрушку, взятую из большой картонной коробки...

Возьмите зверушку в дом, где живут дети!

В детском лагере младший отряд представил на суд жюри зарисовку "Русалочка". Длинноволосая вожатая стала Русалочкой, кота нашли тут же - валялся в клумбе у столовой. Привязали на "цепь", склеенную из цветного картона, уговаривали - вслух! - не убежать, пока творение не получит оценку.

В лингвистике это явление, когда адресант не участвует вербально в разговоре, носит название "скрытого диалога". Но, отстраненный словесно, Кот способен к беседе, выражая внутренний настрой движением хвоста, изменением взгляда, языком хореографии. Его участие в детских играх всегда происходит по кошачьим правилам, но ребенку так важно знать, что существует создание, к которому можно проявить заботу, принять его в игру.

Культура России наделяет образ Кота дуалистической природой. Встречая черных котов, мы вспоминаем приметы. Данный стереотип пришел к нам из средневековой Европы, когда кошка считалась спутницей ведьм. Вместе с тем кот - одно из первых существ, к которому привязывается ребенок, - откровенный и таинственный, плюшевый на ощупь и способный воспроизводить самые различные звуки. "Ки-са", - просто сказать.

Детские колыбельные песни и другие малые жанры позиционируют кота как баловня, бедокура, хулигана, но, одновременно, он репрезентирован в русской литературе как нянька ребенка, "дружочек", "серенький лбишко", "котик-коток".

Аподиктический персонаж детских игр, Кот является другом, живой игрушкой, которая ест, играет, и, как правило, разрешает себя гладить. Рольевые игры с домашним питомцем - желание откровенной беседы "на равных", мечта о живой игрушке, пребывающей с тобою в одном микрокосме.

Возьмите зверушку в дом, где живут дети. Испуганного котенка, поющего изнутри. Не прерывайте удивительных бесед двух загадочных созданий - Ребенка и Кота. Этот "плюшевый" разговор может стать одним из самых откровенных в жизни... А разговор об этом - одним из самых интересных сюжетов философии для детей.

Соловьёв Р.Е., Салехард, Россия

ГРАНИЦЫ КУЛЬТУРЫ И ЛИЧНОСТНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОГО ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Проблемы этнокультурного и межнационального диалога в условиях постсовременности приобретают особую, можно сказать - драматическую актуальность. На смену оптимистичным прогнозам "о конце истории" и триумфальной мировой интеграции человечества вокруг системы европейских культурных ценностей приходит понимание неустранимости культурных и национальных различий, сопровождаемое тревожным предчувствием неизбежности столкновения культур и глобального цивилизационного кризиса.

Рост националистических настроений, шовинизм и ксенофобия, религиозный фундаментализм и расовая нетерпимость - эти явные свидетельства обоснованности пессимистичных прогнозов противятся умолчанию и уже не камуфлируются симулякрами "политкорректное™" и "толерантности". Ситуация усугубляется явной недостаточностью традиционных подходов к рассмотрению межнациональной и этнокультурной проблематики, акцентирующих внимание на политических, экономических и социальных аспектах межнациональных конфликтов.

Культура - это способ понимания мира, в основе которого решение ключевой проблемы человеческого существования - его конечности. Формы культуры содержат в себе понимание жизни, в основе которого лежит отрефлексированный опыт переживания смерти. Граница, пролегающая между собственно человеческим (Своим), (в котором смерть приручена, определена и упорядочена символами, мифами, архетипами и ритуалами)

и Иным - тем, что находится за границами всякой определенности. Но вместе с тем, именно благодаря присутствию Иного, сама эта определенность становится возможной.

Другой - эта проекция Иного на внутренний мир человека. Это то начало во мне, которое не поддается определению и всегда остается тайной. Другой - эта та сторона культуры (и меня в культуре) которая неразрывно связана со смертью, невербализуемый элемент способа понимания мира, незримо присутствующий в любом акте культурного и социального действия. Личность не сводима к Другому, но целостность личности и полнота её бытия достигается в акте внутреннего диалога и интеллектуальной рефлексии, который эти начала интегрирует и обнаруживает.

Другая культура - это пространственная локализация этого начала. Возможность её понимания определяется уровнем внутриличностной интеграции и способностью к внутреннему "беззвучному диалогу с самим собой, происходящий внутри души" (Soph.263e, ср. Theaet. 190a), который, как известно, является свидетельством подлинного мышления.

В эпоху детерриторизации культурного пространства, стирания культурных границ - как в пространственно-географическом, так и в личностно-экзистенциальном аспекте - смерть субъекта, человека и человеческого, напрямую связана с потерей Другого, невозможностью его обнаружения и идентификации. Когда человек становится "складкой", "точкой сингулярности" и пр. он утрачивает способность мыслить, ибо мышление предполагает в качестве обязательного условия и отправной точки осознаваемое и отрефлексированное (отстранённое, дистанцированное от Другого, но с ним тесно связанное) "Я", Когда "Я" и Другой исчезают в артикулированном, но абсолютно детерриторизированном хаосе виртуальности, невозможно говорить не только о диалоге культур, но и о самой возможности диалога.

На наш взгляд, единственную возможность избежать грядущего цивилизационного кризиса может дать радикальное изменение образовательных стратегий, заключающееся в переносе акцентов на формирование у детей коммуникативного мышления и навыков внутриличностной рефлексии, в том числе и через приобщение детей к философии.

Главное, что есть в философии, - это дистанцирование реального жизненного ощущения, философия - это рефлексия на переживание. Детское философствование естественно и органично по той причине, о которой говорит М. Липман: "ребенок окружен насквозь проблематичным миром, призывающим к исследованию и рефлексивному вопрошанию, миром, провоцирующим мышление, а вместе с ним удивление и действия". Детское философствование - это процесс обретения навыков внутриличност-

ной интеграции посредством идентификации, понимания и готовности принятия Другого - в себе, обществе и культуре.

В акте философского вопрошания вопрос всегда отсылает нас в неведомое, иное, а приходящий оттуда ответ не определён и не окончателен. Это скольжение по краю-границе позволяет удерживать в поле сознания два типа реальности - своё и иное, и именно в акте философствования формируется **культурная толерантность в её личности о-экзистенциальном измерении**, - как искусство жить в опасности, которая неизбежно присутствует во всём таинственном и незнакомом - другом человеке, обществе, культуре.

Сыродеева А.А., Москва, Россия

РЕБЕНОК, МАЛОЕ И ДРУГОЙ

*...Венди знала, что она вырастет.
Человек обычно догадывается об этом,
когда ему исполнится два года...*

Джеймс М.Барри "Питер Пэн"

Одна из повседневных философских задач, с которой рано начинает работать детское сознание и которая имеет выход на проблему межгруппового, а также межкультурного, диалога - осмысление ребенком собственной малости.

Характеристика "маленький" достаточно легко и устойчиво ассоциируется в детском сознании с образом "Я". Этому способствует и обращение взрослого к ребенку (от ласкового до властного), и детский опыт удач и провалов в освоении окружающего мира, и присутствие данной темы в сказочном повествовании. Одновременно ребенок отдает себе отчет в существовании **иного** полюса - малое отчетливо контрастирует большому. Осмысление повседневного размежевания мира на "большой" (для взрослых, старших) и "маленький" (для детей), думается, оказывает влияние на дальнейшее поведение ребенка в различных межгрупповых и межкультурных ситуациях.

В отличие от многих иных оппозиций (плохой/хороший, добрый/злой, красивый/некрасивый, верный/ошибочный), которые постепенно осваивает ребенок, ему достаточно рано удается самостоятельно решать, что и кто относится к группе "большие", либо наоборот - "маленькие". Наряду с тем, что ребенок быстро овладевает знанием о величине предметов, людей и себя в их окружении, существенно, что вскоре он начинает замечать **относительность** присущую делению мира на "большой" и "маленький". Ребенку помогает в этом плане то, что сам он растет, меняется. Вот уже он/она не помещается в старую одежду, которую начинают

носить младшие сестренки и братишки, куклы и мягкие игрушки. А вот уже не совсем понятно, как играть с теми детишками, которые младше тебя: ведь они плохо ходят, не умеют говорить и кататься на трехколесном велосипеде. Чувствуя, что он становится несколько другим, ребенок учится увязывать собственную малость с изменением, временем.

Вопрос "Быть или не быть маленьким?" - периодически встает перед ребенком, намекая на плюсы и минусы ролей характерных для детей и взрослых/старших, на возможности выбора в пользу одного или другого стиля поведения, в зависимости от ситуации. Малое оказывается характеристикой понятной ребенку и при этом подвижной, неоднозначной. Сегодня взрослый/старший воспринимается малышом как Другой. Но, несколько повзрослев, ребенок в свою очередь начинает играть роль Другого для маленьких детей. На примере малости ребенку легко показать, как изменчивы, а потому относительны, неоднозначны, наконец, непринципиальны для отношений людей те или иные внешние характеристики.

В доступной для ребенка форме тема относительности малого проводится также в сказке. Сказочное повествование, как правило, не противопоставляет малое большому, а через воображаемые ситуации сближает их, демонстрируя **потенциал**, который скрывают в себе внешне неприметные маленькие герои: гномы, лилипуты, коротышки, малыши-зверюшки, младшие в семье братья и сестры, просто маленькие девочки и мальчики. Одерживать же победу над большим героем герой-бибигон будет стремиться в тех случаях, когда между ними пройдет граница, раскалывающая сказку на силы добра и зла.

При всем положительном, что сказка демонстрирует в маленьких героях, в ней не культивируется малое; напротив, нередко присутствует мотив его неоднозначности, амбивалентности. Так в крошечном мире букашек и таракашек К.И.Чуковского есть злодеи - паук из "Мухи Цокотухи" или тараканище из одноименной сказки. А у С.Я. Маршака можно найти диптих: "Сказка о глупом мышонке" и "Сказка об умном мышонке", - где мышонок оказывается и жертвой кошки, и смышленее ее в зависимости от собственной позиции и усилий.

Сказка не учит ребенка делать выбор в пользу "маленького" или "большого" мира. Она показывает, что жизнь непроста.

Так, на личном опыте взросления и через повествование о маленьком герое ребенок получает представление о том, что линии, которые разделяют людей, в значительной степени подвижны, неоднозначны, произвольны, а инаковость Другого - относительна. Равно тому, как со временем ребенку удастся преодолеть границу, разделяющую мир детей и взрос-

лых/старших, так и иные барьеры между людьми не являются непроницаемыми, неизменными и неустранимыми.

Торосян В.Г., Краснодар, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОСОФСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ

Философское отношение к жизни достигается, как правило, лишь в зрелом возрасте, к тому же у немногих людей. Мы живём в сложном, противоречивом, непредсказуемом мире, и философское отношение к жизни подчас может оказаться необходимым, чтобы просто *выжить* в таком мире. Гораздо больше - оно позволяет оценить полноту жизни в различных её проявлениях, реализовать себя наиболее естественным образом, "оставаться самим собой среди других" (Э. Фромм). Философское отношение к жизни - это не просто "take it easy" (хотя и это нередко необходимо, и даже просто спасительно), это умение извлекать уроки из неудач, обернуть их себе на пользу. Философское отношение к жизни означает не гнаться за пустяками, не отравлять жизнь злобой и завистью, равно как беспочвенными иллюзиями, а следовать непреходящим ценностям, иметь внутренний стержень, Бога в душе. "Человек - это то, что он делает из себя сам", - писал Сартр.

Чтобы ребёнок, взрослея, сумел это понять, ему могут и должны помочь взрослые. Чтобы найти нужные слова, нужно самому так думать, чтобы служить воспитательным примером, нужно самому хотя бы в какой-то степени придерживаться того "образа жизни, который и есть практика философии" (Платон).

Какими могут быть первые шаги в этом направлении? Детей не сдерживают предписания и запреты, характерные для мира взрослых, и потому естественное для любого существа стремление к самоутверждению у них может выражаться в открыто агрессивной форме - отобрать что-то у другого, обойти его - в чём угодно, даже в том, что само по себе для него непривлекательно. А ведь самореализация возможна в хорошо выполненной работе, в изюминке, который ребёнок сумел в неё вложить. В хорошо решенной задаче, особенно если сумел ее сам поставить перед собой. Не потому, что обошел других, а потому, что смог ("Ай да Пушкин!...").

Человек, который знает цену хорошо выполненной работе, оценит и работу, выполненную другим, имеющий свое мнение, сумеет обогатить его мыслью, услышанной от другого - стремление расширить свой кругозор, обогатить свое мировоззрение окажется для него гораздо важнее, чем необходимость признать то, что эта мысль исходит от другого. Ведь не ис-

пытывает же сожалений по такому поводу ученик, читающий учебники (особенно хорошие) или слушая учителя, которого он уважает и ценит.

Для детского максимализма характерно верить, что можно "все стереть, начать сначала", все делить на черное и белое, хорошее и плохое, на друзей и врагов, своих и чужих. По мере того, как у ребенка открываются глаза на окружающий его мир, он начинает понимать, что его друзья и одноклассники не просто иначе выглядят, они еще могут быть людьми иной национальности, иной культуры, которая наложит отпечаток и на их поведение, и на образ мыслей. Если ему дороги люди, с которыми он общается, он с уважением и интересом отнесется к тому, что от них услышит. Если он попробует вкусную национальную пищу у друзей, ему станет интересна и их культура. Нередко приходится встречать людей (особенно сейчас), утверждающих, что они ценят только "свою замечательную культуру" (русскую, адыгейскую, украинскую, армянскую, еврейскую), а до других им дела нет. Это - верный признак бескультурья, того, что им дела нет и до своей национальной культуры, до культуры как таковой... Уже от обстановки в семье, а лишь потом в школе и дальше зависит, станет ли жизнь в культуре естественной потребностью.

Приобщение к культуре - это обязательно диалог, полилог, это не просто толерантность к иным культурам, конфессиям, а живой интерес к иным, стремление извлечь для себя что-то новое, интересное, полезное. В США, стране, где более чем где-либо умеют считать деньги, фонд Саманты Смит оплачивает поездку на целый семестр студенческих групп из технических вузов в страны Европы, Китай, Индию - знакомство с иной культурой должно способствовать нестандартному мышлению и в профессиональной деятельности. "Будущее мира зависит от одного человека. Это - ты" - студенты с такими значками на груди запомнились на огромной антивоенной демонстрации близ Колумбийского университета. Воспитание такого подхода гораздо перспективнее, чем убогое "А что я могу один?"

Туркулец А.В., Хабаровск, Россия

ФИЛОСОФИЯ И ДЕТСТВО

"Философия и детство" - это тема для исследования собственных культурных оснований (рефлексия начал). В этом случае детство человеческого рода выступает как призывный образ для современной "взрослости века". Рассматривая истоки собственного социально-культурного развития, необходимо видеть не только отдаленные на многие века прошлые цивилизации во всем их видимом и смысловом многообразии, но обращаться к актуальному прошлому, которое существует здесь и сейчас, в од-

но и то же время, вместе с нами. Во многом это "настоящее прошлое" формируется и создается в детстве, то есть нами, когда мы были детьми, а также нашими детьми, поскольку они не стали еще взрослыми. Ребенок, сам того не ведая, воспроизводит в процессе своего развития многообразный опыт прошлых поколений. Но так как время взросления человека не сопоставимо со временем взросления человечества, ребенку приходится весьма не просто. Ему необходимо вместить многие открытия человеческого духа в свою маленькую головку за предельно малый срок (детские годы), что неизбежно приводит к своеобразной девиации накопленного социально-культурного опыта. Однако именно благодаря данной "несоизмеримости времен" ребенок занимается со-творением культурных феноменов, воссоздавая их как бы заново, что неизбежно приводит к смысловому приращению созданного ранее культурного багажа. Мировосприятие в этом случае и отличает открытость, свобода от стереотипов, наивная простота, смысловой синкретизм и любопытство (почемучка).

Исследования данного процесса трансформации культурных смыслов в период детства могут быть не бесполезны для философии. Например, анализ смысловых коллизий детского творчества способен многое прояснить в понимании особенностей исторических форм мировоззрения. Пестрота мифологических сюжетов, самоотверженность религиозной веры, предельный критицизм науки, восторженность искусства - все это своеобразно переплетается в мировосприятии ребенка, который, зачастую не зная, что ему делать со всем этим, просто играет с миром своих фантазий, причем, не видя границы между воображаемым и действительным миром. Детские игры выступают как некий творческий полигон социально-культурного развития человечества.

Рассматривая содержание и проявления детского творчества (в его интеллектуальных и чувственно-предметных вариантах), можно многое узнать также и о специфике философских исканий. Философия приучает человека к рефлексивному исследованию, рассмотрению мира не в его наглядности и очевидности, а с точки зрения идеального (неочевидного, всеобщего), то есть того, что зримо лишь умом. Детство также есть своеобразное испытание здравого смысла. В детских историях (страшилки, смешилки) он подвергается серьезному испытанию на живучесть. В этих испытаниях (которые весьма рискованны и могут привести к непредсказуемым результатам) и происходит формирование способности творческого мышления. Заметим, что профессиональная работа философа с идеями зачастую подобно общению ребенка с игрушками. И для философа и для ребенка их персонажи вполне реальны, живы и самостоятельны.

Философия обозначает место и роль детства в культуре, оценивает и придает значение данному феномену, осмысливает его. Детство, в свою очередь, "подкидывает" для философии неожиданную проблематику, "лопочет" новые слова-категории, показывает альтернативные формы культурной коммуникации (игры в детской песочнице). Именно своей наивностью и непредвзятостью, именно тем, что ребенок не просто не понимает сути многотрудных взрослых проблем, но даже не догадывается об их существовании, он в некоторой степени инициирует для взрослых поиск их решения. Более того, именно отказ от излишней серьезности мира побуждает некоторых взрослых (например, философов) задуматься над основанием данных проблем. Исследование оснований, в свою очередь, приводит либо к отказу от трудностей бытия (то есть к пониманию того, что непреодолимые метафизические преграды есть лишь результат игры собственного воображения и не несут в себе ничего реального, но есть лишь зряшные фантомы), либо к появлению новых никем не ожидаемых вопросов и проблем, дающих необычный ориентир поисков, новые цели и нетрадиционные смыслы бытия. Например, вопрос Парменида о том, почему бытие есть, а небытия нет, является наивно детским вопросом для умудренного интеллектуальной традицией мыслителя. Но именно размышления над этим вопросом послужили фундаментом для формирования классической древнегреческой философии.

Camhy D.G., Grez, Austria

DEVELOPING INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH PHILOSOPHICAL INQUIRY

We stand on a threshold of political, social, economical, and technological revolution that leads to far-reaching consequences for all social systems. The rapid social and economic change requires considering conventional values, flexibility and global thinking. We know educational needs at all levels have changed. Education's challenge will be to shape the cognitive skills, interpersonal sensibilities, and cultural sophistication of children and youth - but that are not kind of things that can simply be transmitted. There is a need first to analyse the changes that globalisation is bringing about in our daily experiences and to become conscious of how the dynamics of globalisation are affecting our senses, our thinking, our values and our lifestyles. So many questions occur: How can we best prepare pupils and students to succeed in the 21st century? What basics and skills does a person need to survive and contribute to this world? Which skills, competencies, strategies, attitudes ... are essential for reflection, for better understanding, for good judgement and reasonable behaviour?

Philosophy not only gives children the opportunity to give meaning to their lives, but also stimulates thinking and encourages cooperative inquiry within a community of inquiry.

The aim is that pupils in class will become a community of people who inquire cooperatively and think together in a self-reflective and critical manner. It is a co-operative activity and encourages individuals to speak up and talk about their ideas, think about their own thinking among others, make reasonable judgements, be caring and become autonomous thinkers.

Much of the current research and writing has focused on dialogue as well as on community. Very often the term conversation or discussion is used synonymously to dialogue. So it is important to make clear distinctions.

Often when we begin to talk to someone, we start a **conversation**. It comes very naturally, it might not have a deeper purpose, it might be a spontaneous mode of exchange, participants usually do not think reflectively. It means for example talking to each other for its own sake, to give information, to organize or just simply to talk and share ideas. It is part of everyday life. The roots of the word mean "turn together". So we listen and take turns in talking to each other. We often listen to conversation and we notice that most people find it very hard to recall, what another person really had said. Focusing on once own feelings and thoughts we are only hearing, what fit in our concept. Splitter and Sharp suggest "that much of what passes as ordinary conversation reflects either not much thinking at all, or thinking which is ill-formed and inconsequential".

Sometimes a conversation leads to a **discussion** (The roots of the word discussion mean to *shake apart*.) where we offer our own comments or opinions and we make the effort to make people understand us, usually defending our positions, looking for evidence to be right and to show that others are wrong. So people take positions and bring up arguments and try to defend them. David Bohm sees it similar to a Ping- Pong match, where the aim of the game is to win and defend well. So discussions are conversations, where people defend their opinions and differences, it is a competition of participants and views. It involves stating a position, defending it with counterattacks and seeing who wins.

A **dialogue** is different, it is a way or better a conversation of people thinking and reflecting together, it is a process, where not the own position is the only way and final answer. A dialogue opens up possibilities through our differences and has the intention to reach new understanding. Dialogue is not simply talking or sharing ideas, it is more. To engage in dialogue means thinking and reflecting together, to recognize perspective put forward by others and to explore new possibilities. It is a complex activity primarily to think together in relationship. That means that you no longer take your own position and

thoughts for granted, it implies openness to other 's ideas and to listen to the perspective of others.

A **philosophical dialogue** is a specific attempt, that Lipman describes as "a dialogue that tries to conform to logic, it moves forward like a boat tacking into the wind, but in the process of its progress comes to resemble that of thinking itself." (*Lipman, Matthew: Thinking in Education. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 19. Adapted from Buber, Martin: Between Man and Man. London, Kegan Paul, 1947*).

The classroom community of inquiry is characterized by dialogue. In order to follow the inquiry were it leads the participants must reason, they have to get engaged in logical moves. That means for example to explore what has being assumed or taken for granted. It often focuses on a specific question or problematic topic. As Splitter and Sharp (*Splitter and Sharp: Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995*) point out it is self-correcting and self-regulating thinking.

This Figure shows some of the differences of

Conversation	Discussion	Dialogue	philosophical Dialogue
Talking for its own sake - give information - organize, share ideas	Uttering ones own comments and opinions	thinking and reflecting together	Thinking, reflecting and inquiring (inquiry dialogue)
Focusing on ones own feelings and thoughts	Effort to make people understand	Ones own position is not the only way	thinking together implies relax your grip on certainty and listen to the possibilities that result simply from being in a relationship with others - possibilities that might not otherwise have occurred.
Listening and exchange of ideas	Looking for evidence to be right and to show others are wrong	Building up a community and each person has a special contribution to give	thinking together in relationship - "community of inquiry"
Not much thinking or thinking which is ill-formed and inconsequential	Stating a position, defending it and seeing who wins	Intention to reach a new understanding	Intention to arrive at one or more reasonable judgements, regarding the questions or issues that occasioned the dialogue
Exchange of feelings, thoughts, information	Critiquing the other side's position	Exploration, investigation, inquiry	Exploration, investigation, inquiry together to recognizing philosophically problematic aspects
Cooperative	Combative	Collaborative	Collaborative through philosophical inquiry
Hearing what fit in our concept	Listening to find laws and make counterexamples	Listening to understand	Listening to understand and to build on each others ideas
talking about your ideas	Seeking a conclusion that ratifies our position	Discovering new options and alternatives	Philosophical inquiry in form of a community of inquiry employs the following learning strategies: 1. emphasis on reflection and metacognition. 2. development of respect for others' ideas. 3. reasonable judgements.

The aim of the philosophical dialogue is not to adjust emotional and affective behaviour, but to support thinking of the reflective kind. This kind of dialogue is based originally on the "Meiotic" of Socrates. Considering the different possibilities of every partner the own ideas and thoughts are given birth with the help of clever questions.

Philosophy answers the new challenge of the ever-changing world by searching for intercultural understanding in a globalized world. There can be no doubt that philosophy can promote intercultural thinking, decision-making and action taking, but more effort is necessary to implement this philosophical capability in children's learning and living environment in the medium term.

This implementation in children's environment is more likely to succeed if one is aware of the network-like nature of philosophy with children: Doing philosophy with children is a holistic dynamic approach, which promotes personal integration of human existence through cognitive, emotional and social communication.

Intercultural dialogue in school involves understanding, human action, empathy and trust. A philosophy for children community provides an ideal framework for working out intersubjective perceptions and understanding of complex cultural differences. It is one way that the next generation will be prepared socially and cognitively to engage in the necessary dialogue, judging and questioning what is vital to existence for a society in a globalized world.

Костикова А.А., Москва, Россия

ДИТЯ КАК ОБЪЕКТ ФИЛОСОФИИ

(Философия про-ис-хождения удовольствия Ю. Кристевой)

С точки зрения историко-философского контекста новейшей философии концепция субъекта Ю. Кристевой, смело смешивающая семиотику, психоанализ и поэзию, приближает выполнение задачи исследования подвижной мысли, схватывания ее в языке, переживание радости и удовольствия от мысли и ее артикуляции.

Традиционная формализация мысли, рационализация мышления проявляет себя стагнацией и кризисом любых однозначных определений - прежде всего кризисом идентификаций. В противовес символическому языку Ю. Кристева выстраивает язык реального телесного опыта. Он обнаруживает себя, согласно взглядам Ю. Кристевой, с самого начала существования будущего человека. Переживание материнства как матерью, так и ребенком-плодом - модель субъекта-в-процессе. Эта модель наглядно демонстрирует амбивалентную природу этого состояния: одновременное принятие и отторжение, интериоризация и экстериоризация - постоянный

переход и "снятие" границ между двумя симбиотическими частями матери-ребенка. Как для матери соединяются чувство любви к будущему ребенку как к своей собственной плоти и чувство ненависти к плоду как к чему-то чужеродному и опасному для той же плоти, так и для ребенка соединяются восприятие материнского тела как прекрасного источника жизни и питания с восприятием того же самого тела как ужасного источника смертельной опасности. Переживание этих смыслов и есть первый рефлексивный опыт, первый означенный телесный опыт, балансирующий между стабильностью и нестабильностью, между жизнью и смертью, комфортом и дискомфортом. Суть его - не в позитивной фиксации стабильности, жизни и комфорта, а в процессе уточнения границ между одним и другим. Такой телесный опыт не может строиться на однозначной идентификации, главной функцией оказывается функция отделения, или различения. Вся мыслительная деятельность начинается с физиологического опыта телесного отделения как различения - на этом выстроены, согласно Ю. Кристевой, сам акт рождения как жизненно необходимого процесса отделения нуждающегося в иных условиях плода от материнской плаценты, все жизненно необходимые процессы метаболизма, питания и дефекации столь важные для ребенка в первые недели жизни. В отличие от З. Фрейда и Ж. Лакана Ю. Кристева рассматривает рождение не как трагедию, не как первоначальную утрату исходной идеальной идентичности, а как закономерный процесс радостного освоения мира через отбрасывание, отрицание, отличие, различие. Не объект как предмет материнской воли, не субъект как источник неуправляемой энергии, а объект - двойственное движение отталкивания и притяжения, отторжения и принятия. Именно так происходит социализация, лучшей иллюстрацией которой оказываются, согласно Ю. Кристевой, хорошо известные всем детские пищевые капризы. Отбрасывание от себя и из себя того, что кажется - обратим внимание на этот замечательный рефлексивный момент кажимости - неприятным, - это радостный поиск границ определений. Это подготовка к вхождению в естественный язык: первые слова доставляют удовольствие ребенку именно потому, с точки зрения Ю. Кристевой, что они начинают жить самостоятельной жизнью, они отделяются от губ, они оказываются самостоятельной силой, которая действует на взрослых слушателей. В первом лепете ребенка, бессмысленном с точки зрения символического языка, - все удовольствие подвижной идентификации, вся суть телесного опыта различения, весь будущий опыт рефлексии.

Примечание:

* Работа выполнена при поддержке РГНФ - проект № 06-03-00243а.

СЕКЦИЯ 2:

ПРАВСТВЕННОСТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В КУРСАХ ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Воронин А.А., Москва, Россия

ПРАВСТВЕННОСТЬ В ДИАЛОГЕ ПОКОЛЕНИЙ

Прежде всего, хотелось бы уточнить, в каком смысле понятие "диалог культур" имеет осмысленную интерпретацию по отношению к детскому возрасту. По крайней мере, его надо корректно использовать. Что значит для ребенка инокультурная коммуникация, каковы мотивы, средства, цели, ментальные контексты и проч. и проч. - это все очень неясно. Может быть, только для детей-билингвистов эта ситуация наполнена реальным содержанием.

Более определенно можно говорить о диалоге поколений. Причем о нравственности ребенок только узнает в этом диалоге, сталкиваясь с непростыми отношениями побуждений, нормативных предписаний, страха и совести, адаптивного и демонстративного поведения. В лучшем случае - и то в разные возрасты по-разному - "культура" преломляется через кодексы возрастного поведения. Но когда речь идет о нравственности, узнавание здесь - особого рода, оно сложнее, нежели узнавание просто новой информации.

Вся программа философии для детей - опровержение лозунга о том, что научить нравственности либо вообще невозможно, либо можно только на практических примерах. Диалог как практика самоопределения позволяет и получить информацию, и сопоставить ее с уже известными нормами, и выработать свое личное отношение, принимая во внимание мнения других участников разговора. Важно лишь, чтобы вместо дидактики и авторитета действовали эмпатия и мотивированный интерес, доказательность и самодеятельное чувство причастности высокому образцу.

Мне кажется, что для детской аудитории надо сознательно воспроизводить условный разрыв между текстом и проблемой. Как это происходит в сказке. Проблема погружена в контекст "небылиц", но это не делает ее менее важной. Наоборот, жанр сказки абстрагирует реальность, сохраняя смысл коллизии.

Фигура тренера в таком случае практически неотличима от фигуры сказочника. Это позволяет включить дополнительный регистр коммуникации - рассказчик и интерпретатор объединяют в одном лице фабулу и

смысл. Знать сказку - значит знать ее загадку, то есть знать алгоритм ее разгадки.

Ретрансляция смыслов сказки - модель передачи моральной эстафеты от "старого к малому". То, что смысл сказки скрыт, важно для понимания глубокого внутреннего залегания нравственного чувства. К нему приходят не сразу, и не гурьбой, - хоть и с помощью посторонних, но не в плену "коллектива".

Значимость нравственного императива - и глубоко личная, и непреклонно общеобязательная - формируется в зонах двух сил - переживания и общения. И то, и другое может найти свое верное направление лишь благодаря диалогу поколений, основанному на морально фундированных и педагогически грамотных подходах.

В качестве иллюстрации заявленной позиции я написал две сказки - "Барби" и "Сказка для Маши".

Барби

У всех моих подружек есть кукла Барби, а у меня нет. Они мне говорят - видишь, у нее голубые глаза, золотые волосы, самые длинные ноги и грудь как у большой. Вот я маме и говорю:

- Мам, купи мне Барби, я очень-очень хочу, ну пожалуйста! Я ее буду любить, больше всех, ну кроме вас с папой, конечно.

Мама говорит:

- А как же твоя Лялька, а как же Тютя и Клава?

А Лялька - это моя самая любимая кукла, она закрывает глаза и умеет разговаривать. Тютя - это мягкий рыжий щенок, а Клава - самая старая тряпочная кукла, она была еще у моей тети, ее тоже зовут Клава, и у нее остался только рот, а глаза уже отвалились. У куклы, а не у тети Клавы.

- Я их тоже буду любить, ну пожалуйста!

И вот мне купили Барби. В такой красивой коробочке, в красивом платье, белых туфлях и еще там было красное пальто с белым воротником - в самый раз. Она на всех так посмотрела и говорит:

- Я буду принцессой. Я же самая красивая, у меня самые длинные ноги и грудь как у взрослой, и золотые волосы.

И она стала у нас принцессой. Ни с кем не разговаривает, только смотрит в зеркало и прихорашивается. Но я же вижу, что ей хочется пообщаться, а с моими куклами она отношения уже испортила. Одной же скучно. Вот однажды она и говорит:

- Я собираюсь отдохнуть, поеду за границу, на остров принцесс. Если хотите, возьму вас с собой.

Все обрадовались, конечно, и мы поехали на остров принцесс. Зеленый диван у нас будет лужайка, за ней будет волшебный замок, он у нас вышит на коврике, а вокруг дивана будет Средиземное море.

А на острове уже собралось много принцесс. Все воображают, хвастаются. Зато мы все опять подружились, стали разговаривать, и даже наша Барби. И тут выяснилось, что скоро приедет принц выбирать невесту.

Ну, пришлось его самой рисовать, уж какой получится. Ножницами вырезала. Он получился красивый, добрый и хороший.

Начинается конкурс невест. Их спрашивают - кто что умеет делать. Ну, например, играть в шахматы, или на пианино. Или плавать. Или рисовать. А они все молчат, как языки прикусили. Тут всем стало понятно, что принцессы умеют только воображать, а больше и ничего. А вот наша Лялька умеет сочинять всякие истории, знает много сказок. Она хоть и болтушка, но зато никогда не врет. А Клава - у нее такой характер, что любовь до фоба, очень хорошая подруга, умеет хранить секреты, и никогда не капризничает.

Тютя верный и преданный друг и товарищ, всех защищает и охраняет, а в свободное время гоняется за своим хвостиком.

Принцессы видят, что дела их плохи и стали ссориться из-за принца, даже подрались. А мы только стоим в сторонке и смотрим. И думаем - вот мы бы ни за что не стали бы из-за этого драться. И принц тоже стоит и так грустно на них смотрит. Потом подходит к нам и говорит:

- Я раздумал жениться. Давайте лучше дружить со старыми куклами. И мы вернулись домой, а Барби осталась на острове принцесс.

Душкова З.В., Москва, Россия

СКАЗКИ КАК ПУТЬ ИНТЕГРАЦИИ ФИЛОСОФИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Философия занимает особое место в человеческой культуре. Она дает "пищу для размышлений", а дети начинают размышлять с первых шагов формирования мысли, примерно лет с трех. Сказки же сопровождают их с первых дней жизни, а к трем годам они уже сами могут рассказывать и сочинять сказки.

Дети, как правило, требуют ответов на тысячи вопросов, но не каждый ответ способен удовлетворить их, поскольку тут же рождаются новые вопросы, требующие пояснения. Разумеется, в первую очередь ответственность ложится на родителей. "Если ребенок в первые 2-3 года не открывает через самого близкого, дорогого ему человека - мать - весь мир человеческий в том объеме, в каком он доступен детям в этом возрасте, - пишет В.А. Сухомлинский, - умственная жизнь его пойдёт не так..." Что делать, когда ребенок лишен близких?

Многим воспитанникам детских домов и интернатов свойственны инфантильность, иждивенчество, безволие, неспособность адаптации к окружающим условиям. Но особенно опасно фрустрационное состояние, если возникают множественные потери. В этом случае, согласно выводам венгерского психолога Й. Раншбурга (1983), поведение ребёнка становится антисоциальным, возникает неосознанное желание мстить всему обществу.

Так как же уберечь хрупкие детские умы от разрушительного воздействия окружающей их среды? Здесь же можно упомянуть изречение В.А. Сухомлинского о том, что "трудные дети - это дети, которые не знали любви". И как показывал его личный опыт, исцелить огрубевшие сердца мож-

но только любовью. Философия любви, включающая в себя милосердие, сострадание и понимание, есть насущнейшая идея, призванная зазвучать в новом свете, особенно в наши дни, когда царит культ силы.

Философия любви наиболее полно раскрывается в сказках. Сказки - первые мудрые помощники и наставники, призванные подвести к необходимости философского осмысления окружающего мира, его законов и направлений развития, дать понятия справедливости и несправедливости. Благодаря сказкам, ребёнок познаёт мир не только разумом, но и сердцем, что позволяет сформировать первые глубинные отклики на многие явления и события, слагая своё личностное отношение к добру и злу. Внутри маленького человека уже начинают складываться зачатки собственного философского мировоззрения, его крошечный мир расширяется, обретая право на самостоятельную жизнь.

Будучи автором более 50 книг философско-этического содержания, позволю себе остановиться на произведениях, написанных для детей. Одно из них - книга сказок философско-этического содержания "Le Beau Soleil et autres contes" [3]. По результатам конкурса Издательства детской и учебной литературы "Natan" (Париж), книга вошла в число лучших произведений, изданных во Франции, и была рекомендована для изучения в школах. А по истечении 3-х месяцев, Департамент образования г. Бове устроил встречу с автором для учеников всех возрастов. Первое, что поразило педагогов и меня как автора: способность восприятия глубинных философских размышлений детьми раннего возраста. Дети 6-7 лет были более открыты для понимания, чем те, которые достигли 14-15 лет. Но интересным увиделся момент дифференциации: дети из благополучных семей называли своим любимым произведением "Сказку о птичке певчей", где в целом заложен радостный, благополучно развивающийся сюжет. А дети, пережившие акт насилия и считавшиеся проблемными для педагогов и психологов, особо выделяли другую - "Сказку о хромом пирате", в которой был заложен элемент борьбы и страданий. Таким образом, вычленив те произведения, которые были в какой-то мере созвучны внутренней философии детей, педагоги пришли к выводу, что разум ребёнка есть terra incognita даже для тех, кто считает себя специалистом в области воспитания подрастающего поколения.

Практика работы моих коллег в спецприёмниках с малолетними преступниками показала то, что дети, прослушавшие "Сказку о хромом пирате", просили вновь включать её. Они отождествляли себя с главным героем, испытавшим нечеловеческую жестокость, но всё же сохранившим любовь к людям и ценой своей жизни готовым защитить чужую. И здесь, конечно же, философия, заложенная в сказках, ни в коей мере не могла оста-

ваться абстрактным понятием, поскольку затрагивала жизненно важные вопросы, оставшиеся невысказанными в душах детей.

Итак, останавливаясь на мысли о необходимости более глубокой интеграции философии в воспитательные процессы, следует отметить её первоочередную задачу: вооружить любовью. И в этом как никто другой может помочь сказочный герой, который побеждает любовью. Увлекая собственным примером, он способен благотворно воздействовать на формирование индивидуальной философской концепции каждого ребёнка.

Литература:

1. Ранибург Й., Понтер П. Секреты личности. М., Политиздат, 1983.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Избр. педагог, соч. В 3 т. М., 1979-1981. Т.3.
3. Douchkova Z. V. Le Beau Soleil et autres contes. Editions Lis & Parle, Paris, 2006.

Золотухина-Аболина Е.В., Ростов-на-Дону, Россия

НРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Современная культура постиндустриального рыночного общества в аксиологическом отношении носит двойственный характер. С одной стороны, она предлагает всем людям земли идею приоритета интересов человеческой личности и её свободы, то есть, ценности гуманистические. С другой стороны, эта культура объективно несет в себе ориентацию на вещизм, символическое потребление, высокий уровень агрессивности, а также поставляет с помощью электронных СМИ в качестве "нормальных" установки на разрушительство, темные страсти и низменные проявления человеческой природы. Ориентации на "добро" и "зло" оказываются спутаны, взаимопереплетены, создают своего рода ценностный "меланж". Юному поколению бывает трудно определиться с ценностным выбором, создается определенная нравственно-психологическая дезориентация.

Каковы же ценности, которые необходимо акцентировать при занятии с детьми философией, при разработке философских игр и написании разного рода пособий по философии для детей?

На мой взгляд, это, прежде всего, ценность человеческой жизни. Рассмотрение ценности жизни (своей и чужой) может основываться как на безрелигиозной модели рассмотрения человека, так и на базе религиозной или эзотерической модели. В первом случае ударение делается на единственности и уникальности жизни, на том, что жизнь - это чудо и тайна, на которую нельзя покушаться. Очень полезно в этом случае предлагать ре-

бенку мысленно стать на место другого человека, увидеть мир его глазами как своими, чтобы почувствовать (а не только понять), что жизнь - ценность для всех что другой человек - не вещь и не игрушка, он также чувствует и также хочет жить, как и я. Во втором случае, можно также апеллировать к статусу человека как духа, как души, призванной по воле Высших сил пройти жизненный путь и выполнить свои задачи. Никто не вправе бесцеремонно вмешиваться в этот жизненный путь и претендовать на роль Бога, притязая на распоряжение чужим бытием. Такая позиция может быть изложена в виде поучительных историй, притч, сказок.

Вторая важная ценность - это ценность благожелательности. Мало не покушаться ради корыстных интересов или из-за буйных страстей на жизнь другого. Важно уметь делать добро. Желать делать добро, стремиться к этому. Юный человек должен понять, что делать добро: доставлять другим радость, удовольствие, помогать им в развитии, способствовать их благополучию - это и ценно, и приятно. Однако для этого следует заботиться о собственном внутреннем мире: содержать его в порядке и гармонии, обогащать себя впечатлениями и знаниями, то есть, приобретать то внутреннее богатство, которое не жалко дарить, потому что от раздаривания оно только увеличивается. Важно также предрасположить детей к тому, что благожелательство - дело бескорыстное. За него нельзя требовать равной и немедленной отдачи. Благожелательность отличается от воздающей справедливости, она превосходит ее, так как великодушна. Думается, объяснение этого может происходить в форме диалога, обсуждения каких-то конкретных жизненных ситуаций.

Третья важная нравственно-психологическая ценность - это ценность собственного душевного равновесия. Телевидение и электронные игры построены на обращении к бурным эмоциям, на возбуждении гнева, мстительности, жадных желаний. Дети легко перенимают эти "страстные" модели мироотношения: пылких привязанностей, стремления к мести, бурных страданий, если не получил желаемого. Одна из задач философии для детей - помочь им не к старости, а к взрослому состоянию стать до некоторой степени мудрыми, показав, что слишком сильное желание ведет к своему неисполнению, истощающая завязтость разрушает результат, к которому человек стремится. Сознательное культивирование душевного равновесия, напротив, помогает установить гармоничные отношения с миром и другими людьми.

Философия для детей должна быть до некоторой степени "прикладной этикой" и "прикладной психологией".

Ивашкин С.Н., Панов С.В., Москва, Россия

**ВРЕМЯ ВОСПИТАНИЯ И ОСАДОК СОБЫТИЯ
(К РЕ-КОНСТРУКЦИИ МЕТАФИЗИКИ ВОСПИТАНИЯ)**

Воспитание и образование в метафизике (Платон, Кант, Гегель) всегда мыслились как способы освобождения от животности животного и обретения человечности человеческого "сообразно идее человечества и его всеобщего предназначения" (Кант). Формы такого освобождения-преодоления основывались на метафизической антропологии, которая трактовала человеческое существо как область осуществления идеи в ограниченной телеологии вида. В перспективе этой метафизической экономии человеческого бытия глаголы "воспитывать" и "образовывать" прописывали исходное насилие в преодолении эгоистических страстей и частных интересов для усвоения сферы представлений, для выработки навыков "публичной жизни", жизни в обществе и мире, понятом как "действительное целое законов и организмов с универсальной целью" (Гегель). Однако сфера воспитания не должна была обратиться в область механической "дрессировки", где цель не осознана, но в область "реального просвещения", структуру которой образовывали бы дисциплина как негативная часть и образование как позитивная часть воспитания (Кант). Школа как общественный институт призвана была приобщать к культуре, понимаемой как состав условий бытия человечества как такового в "принуждении" к усвоению "серьезных" основ межсубъективной жизни, противопоставляемых сфере неосознанной игры. Таким образом, школа вообще представляла собой способ принуждения к познанию и усвоению меры бытия как принуждения, как исходного насилия идеи, идеи как подчинения временной множественности чувствования единству концепта, безусловному этическому правилу и всеобщей сообразности и сообщаемости "sensus communis". Воспитание и образование мыслились только в горизонте априорного синтеза времени, что позволяло его прочитывать как время "приготовления" к "работе" как исходному самообращению воли, нацеливающей всякий раз каждый момент своего становления.

Гипотеза настоящей работы состоит в том, чтобы доказать, что метафизическая перспектива "воспитания" наследуется философским дискурсом 20 в. (Арендт, Адорно) в идеологии "уважения" и "ответственности", закрывающей возможность вопроса о самом времени воспитания. Х. Арэндт ("Кризис культуры") думает о воспитании как способе освоения позиции ответственности за мир, понимаемый как изменяющееся целое, т.е. как поставление условий изменчивости всегда уже, сейчас и все еще изменяемого, за мир, воплощенный в сфере человеческого действия

(action), в основе которого лежит "сотворение чуда" - чуда "уважения" как признания дистанции другого. Именно поэтому дети для Арндт - не приручаемое меньшинство, которому необходимо "просветительское" освобождение, а участники сферы межсубъектного действия, все еще мыслимого как реализация сущностной свободы человека. И в этом обнаруживается возвращение к кантовской метафизике уважения как морального чувства и продукта разума, составляющего основу субъективного бытия, метафизики чистого чувства - чувства долга, лишенного пассивности чувственности и непосредственно связывающего волю с ее собственным объектом.

Эта позиция ответственности как - всегда призрачное - обладание ответом вопрошающего раскрывается и в воспитательном "императиве" Адорно "не допустить повторения Аушвица" ("Воспитывать после Аушвица"). По Адорно, воспитывать - значит показывать сам механизм непредставимого - причины самой способности индивидов совершать абсолютное насилие. Но сам показ механизма непредставимого и несказуемого - очевидно идеологический проект, поскольку никакого механизма и механики явленности непредставимого нет и быть не может. Не эта ли идеология ответственности служит концептуальным основанием всей этой нововременной меморизации и монументализации так называемой "исторической памяти", продукты которых хуже любого забвения? В основе этой идеологии лежит действие цензурирования в подведении временного различия под единство всеторжествующей памяти, возмнившей окончательно преодолеть собственную цезуру, под единство абсолютного знания. Ведь, вменяя всеобщую ответственность, по Адорно, разрешается спрашивать только палачей, а не жертв, последние исключены из сингулярности события, которое не уложишь ни в какое проективное вопрос-ответное единство. Так замыкается идеология воспитания как идеология преодоления непреодолимого - "абсолютного Зла" в исходном мимесисе его отношения - отношения насилия. Воспитывать после Аушвица - закрыть любой доступ к мысли о непредставимом как немислимом основе экзистенции, закрыть неизменное именем собственным, самим присвоением имени события исторического свершения. "Воспитывать после Аушвица" - это Аушвиц воспитания, призванный вычленивать и нейтрализовать криминальные "мутации" характера в раннем детстве. Не случайно Адорно провозглашает проект восстановления субъекта, возвращения субъекта к самому себе, т.е. обеспечения условий обращения субъективности метафизическим насилием, запрещающим саму возможность событийного вопрошания.

В перспективе ре-деконструкции метафизики воспитания стоит осмыслить те непредставимые потенции тезиса Руссо о воспитании как "трате времени", как позволении "созреть" детству в детях ("Эмиль, или О воспитании"). Вопрос о времени воспитания как времени осуществления неосуществимого, поскольку он основан не на идее как сущности явленного, а на самом горизонте мысли в ее прерывном пробрасывании, все еще предстоит поставить. Время воспитания - не условие прогрессивной разметки обращаемой "трудовой" ценности в соотнесении с "лучшим" и "будущим" (Кант), не возможность приготовления к действительной жизни духа, к сущностному творчеству (Гегель), не основа внятности ответа в ответное™ ответственного и межсубъективном уважении как признании границ (Адорно, Арндт), а осадок невозможного и безответного, в котором только и раскрывается непоследняя последняя возможность единственного свершения абсолютно другого во всяком другом.

Колтыпина М.В., Москва, Россия

"ПОМНИ ОБ ОБЩЕМ ПРИНЦИПЕ..."

I. Проект "Философия для детей" ставит перед этикой вполне определенные задачи - ввести ребенка в круг нравственных проблем, помочь ориентироваться в мире ценностей а, в конечном счете, научить моральному мышлению. Истоком морального мышления служит способность сравнивать существующие положение дел с должным, умение видеть разницу между тем, что есть на самом деле и тем, как должно быть. То, как происходит осознание этого различия обусловлено многими факторами, среди которых важное место, учи-тывая рамки нашего рассмотрения - "Философия для детей", имеет возраст. Например, в концепции морального развития личности Лоуренса Кольберга выделены следующие уровни (соответствующие возрасту, но жестко с ним не связанные) морального мышления:

а) доконвенциональный - следование должному из повиновения авторитету, ради избежания наказания, потому, что это выгодно;

б) конвенциональный - следование должному как ответ на чьи-либо ожидания, ради порядка в общности;

в) постконвенциональный - следование должному во имя универсальных моральных принципов.

II. Ориентация поведения на универсальные принципы свидетельствует о "взрослости" (не всегда, правда, совпадающей с физическим возрастом) морального мышления. Одна из задач преподавания этики в

школе - рассказать о существующих в культуре фундаментальных нравственных принципах (правилах, требованиях). Например, о Золотом правиле нравственности. В течение многих лет, на первом занятии по этике в различных Вузах я прошу сформулировать это правило. Обычно, из двадцати студентов (традиционно не изучавших философию в школе) сделать это могут два-три человека.

Позитивная форма Золотого правила - "Поступай по отношению к другому так, как ты хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе". Важно, чтобы первое знакомство с ним сопровождалось пониманием того, что это правило совершенно независимо было сформулировано в разных культурах, у разных народов. Фалес Милетский (6 в. до н.э.) утверждал, что "если мы сами не будем делать того, что порицаем в других", то сможем прожить свою жизнь наилучше и наисправедливее. В Древнеиндийском эпосе "Махабхарата" (5 в. до н.э.) мудрец Бхишма наставляет учеников: "Те поступки других, которые человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим людям". На вопрос, можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом, Конфуций (6-5 вв. до н.э.) ответил: "Это слово взаимность, не делай другим того, чего не желаешь себе. Наконец, в Новом Завете, в Евангелии от Матфея сказано: "Итак, во всем как хотите. Чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки".

Золотое правило, общее практически всем народам, задает идеал отношений между людьми в обществе, осуществившем переход от варварства к цивилизации. То, как должны строиться эти отношения, помогает понять и сравнение Золотого правила с предшествующим ему в истории законом Талиона.

III. Возможны два уровня наполнения этики для детей ценностным и императивным содержанием: 1) рассказ о фундаментальных нравственных принципах (правилах, требованиях); 2) способствование развитию критического нравственного мышления.

Второй уровень предполагает анализ в процессе обучения ситуаций, в которых ребенок понимает, что нравственные принципы, о которых ему рассказывал учитель, могут стать критерием оценки разнообразного нравственного опыта, опыта о котором читал в ди-дактических текстах, и того, что переживал в своей жизни.

"Помни об общем принципе, - говорил своим ученикам Эпиктет, - и ты не будешь нуждаться в совете".

Левикова С.И., Москва, Россия

НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК СПОСОБ ПРИОБРЕТЕНИЯ ЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Несколько лет назад мне довелось принять участие в российско-германском симпозиуме по этике. Так как симпозиум проходил в Московском Педагогическом Государственном Университете, а его участниками в основном были преподаватели, то разговор неминуемо перешел в плоскость этического образования, причем как вузовского, так и школьного. В процессе обмена мнениями и точками зрения между участниками симпозиума выявилось принципиальное различие в позициях немецкой и российской сторон. Нет, речь не идет о том, что кто-либо сомневался в необходимости занятий по этике. Однако немецкая сторона рассказывала, что осознав эту необходимость, администрация земли Бавария (а с немецкой стороны были представители именно Баварии), не побоявшись трудностей, волевым решением ввела изучение этики в школе на протяжении всего периода обучения и в течение пяти семестров во всех высших учебных заведениях. С учителями или преподавателями этики проблем не возникло, так как на первых порах ими стали специалисты с высшим философским образованием. К моменту встречи с коллегами в России германская сторона уже приобрела определенный опыт, которым и приехала поделиться.

К сожалению, российской стороне нечем было похвастаться в ответ. Опять был заведен разговор о перезагруженности наших школьников, о нехватке или полном отсутствии учителей, способных вести подобные занятия, а также о той огромной работе по созданию методического обеспечения для занятий этикой, которая должна предшествовать введению этих занятий. Одним словом, возникла масса объективных причин, не позволяющих сделать то, на что отважились в Баварии. Конечно, говорили, что в некоторых школах и в ряде вузов России ведется эксперимент по введению этического обучения, но не более. При этом никто не гарантировал, что эксперимент когда-либо смог бы перерасти во что-либо большее... Особенно запомнились слова, сказанные представителем властей страны, занимающимся образованием, о том, что учитель (преподаватель) одним своим появлением в классе (студенческой аудитории) вносит в нее этический образовательный компонент. Из этого фактически следовало, что все и так хорошо, а потому не стоит и устраивать лишние хлопоты. Но хорошо ли? И не сродни ли подобные рассуждения представителя власти рассуждениям героям фонвизинского "Недоросля" о том, что незачем учиться географии, поскольку извозчик всегда довезет до места?

Работая в вузе, я постоянно слышу от своих студентов рассуждения о том, что каждый человек - личность, которая руководствуется лишь своими собственными нормами и обладает такими же своими собственными уникальными ценностями. Вопрос же: "А как тогда мы все такие уникальные и неповторимые (в данном случае, с этической точки зрения) умудряемся сосуществовать с такими же другими уникальными и неповторимыми личностями, руководствующимися собственными уникальными нормами?", - ставит их в тупик. Но, с другой стороны, а как еще они могут отвечать, когда, практически, основным источником этической грамотности большинства из них становится телевидение, навязывающее именно это представление? Конечно, будучи философом, я понимаю, что в ответах моих студентов звучат отголоски философии экзистенциализма и постмодернизма, о которых многие из них даже не слышали. Но история уже доказала, что превращение философии в идеологию ничего хорошего не сулит.

Однако вернемся к этике и этическому образованию. Представление о том, что оно не нужно или, вернее, излишне, по принципу, что-де мало кто его, действительно, получил, но ведь никто от этого не умер и все как-то и без него справляются, не выдерживает критики, поскольку так можно дойти до того, что вообще никакое образование не нужно: ведь жили же первобытные люди без образования и ничего, справлялись. Однако этическое, или, точнее, морально-нравственное образование - **особое**, поскольку человек так или иначе его получает. Что я имею здесь в виду? Не желая никого обидеть, хочу сказать, что по большому счету без многих специальных знаний, которые даются человеку, особенно современному человеку, он может прожить; но без этических знаний и без знаний хотя бы одного языка он прожить не сможет, поскольку человек - общественное существо, а именно эти два вида знаний позволяют ему жить среди людей и общаться с ними. Поэтому, если его специально, целенаправленно, системно не обучают и не передают эти виды знаний, то он начинает сам образовывать себя и восполнять этот пробел. Но как и чему он сам инстинктивно обучается? И каков результат подобного обучения?

Давно избитые истины: природа не терпит пустоты, да свято место пусто не бывает. И если в школе с детьми, а затем в вузе с молодыми людьми не занимаются этикой, то подрастающее поколение само находит источники информации, а также места, где на практике, эмпирическим путем может наверстать упущенное. К основным таким источникам сейчас относятся далеко не безупречные и не высоконравственные Интернет и телевидение. А одним из мест, где молодые люди, действительно, имеют возможность приобрести этическое образование, являются неформальные

молодежные субкультуры, которых в настоящее время превеликое множество и которые для взрослых являются закрытым миром, и те лишь с трудом могут лишь догадываться о том, что в этих субкультурах на самом деле происходит.

Я не стану здесь останавливаться на том, что такое неформальные молодежные субкультуры, почему и зачем они возникают, чем там заняты молодые люди и т.д. Об этом я не раз писала в своих книгах и статьях, число которых давно перевалило за сотню [1]. Здесь же я хочу обратить внимание лишь на одну из граней неформальных молодежных субкультур, а именно на их компенсаторную функцию. Дело в том, что неформальные молодежные субкультуры компенсируют молодым людям то, чего те по тем или иным причинам не получают в "большом" обществе с его базовой культурой. И как бы это ни звучало неожиданно, компенсируют они им также и нехватку морально-этического воспитания и образования. Что позволяет мне делать подобные утверждения?

Если мы вернемся к научным спорам прошедшего столетия, то не сможем пройти мимо тревог социологов, связанных с умиранием семьи как социального института. Но сейчас уже новое столетие, а семья не только сохранилась сама, но и не потеряла своего места в числе ведущих ценностей мира. Однако она, действительно, претерпела изменения. И эти изменения касаются, прежде всего, того, что она отдала государству часть своих функций. Среди этих функций в первую очередь обучение, а затем в большой мере и воспитание. Ранее на семью ложилась огромная ответственность за то, каким она "делала" своего ребенка и каким взрослым человеком тот становился. К сожалению, переложив обязанность обучения и воспитания на государство, семья переложила на него и ответственность за собственных детей.

Было бы великим упрощением считать, что семьи просто сбрасывают с себя хлопоты по воспитанию собственных детей. Беда в том, что многие из семей просто вынуждены делать это, пропадая все время на работе, стремясь прокормить этих самых детей или обеспечить им достойное, с их точки зрения, существование. Но как бы то ни было, дети оказываются дома одни, без родителей. В некоторых случаях это даже хорошо, поскольку далеко не все родители в состоянии дать своим детям надлежащее моральное воспитание, однако и те родители, которые в состоянии это сделать, очень часто не имеют такой возможности. Каков выход? Школа? Но в школе учат математике и физике, биологии и химии, а также многому другому научному. Однако жить среди людей и быть достойным человеком в школе специально не учат - разве что в промежутках между объяснениями внут-

ренного строения какой-либо зверушки и способов решения того или иного уравнения с неизвестными.

И тогда включается телевизор или компьютер. А там на различных молодежных каналах и интернет сайтах и форумах ребенку или молодому человеку объясняют, что понятия "добро" и "зло", "хорошо" и "плохо", а также различные социальные нормы и ценности - это нечто расплывчатое и неопределенное, поскольку у каждого они свои. А коль скоро они "свои", то и критериев для их определения не существует. Более того, все они равноценны и равнозначны, а потому следует быть толерантными и принимать практически все и вся. И если взрослый человек с уже устоявшимися представлениями в состоянии разобраться в подобной мешанине, то молодой человек инстинктивно начинает искать помощи. А поскольку взрослые фактически уходят от оказания подобной помощи, то он идет к таким же "бедолагам", как он сам, которые собираются в неформальные молодежные субкультуры. Конечно, здесь речь идет не обо всех современных детях и их семьях. Но ведь и не все из них прибегают к помощи, или, вернее сказать, проходят через неформальные молодежные субкультуры.

Объединившись в неформальную молодежную субкультуру, молодые люди начинают выстраивать ту или иную иерархию ценностей, общую для представителей данной группы, а также проводить разделительную линию между тем, что будет признаваться хорошим, добром, и тем, что будет считаться плохим, злом. Причем особенно важным для молодых людей оказывается именно то, что подобные представления становятся общими для всех представителей данной неформальной молодежной субкультуры: тех, кто не разделяет эти представления, из субкультуры просто изгоняют. В случае же, если молодой человек примыкает к уже существующей неформальной молодежной субкультуре, он получает своеобразное этическое образование (воспитание) от представителей этой субкультуры, объясняющих ему, почему одно хорошо, а другое плохо, и что послужило причиной выстраивания той или иной системы ценностей.

Несмотря на всю кажущуюся наивность нарисованной картины, она подтверждается многолетними исследованиями неформальных молодежных субкультур. Правда, пришлось ее специально упростить и выделить лишь одну линию и один мотив в поведении молодых людей в неформальных молодежных субкультурах, однако это делалось намеренно, чтобы заострить интересующую проблему. Ведь пока взрослые будут решать, нужно тратить драгоценное детское и юношеское время на занятия этикой в школе и вузе, дети и в особенности молодые люди будут находить альтернативные формы приобретения этических знаний.

Примечания:

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда. Проект № 07-03-00099а.

1. См., напр.: *Левикова С.И.* Молодежная культура. М., "Вузовская книга", 2002, 2005, 2007; *Левикова С.И.* Молодежная субкультура. М., ФАИР-ПРЕСС, 2004; *Левикова С.И.* Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодежной субкультуры) // "Вопросы философии", № 4, 2006; *Левикова С.И.* О готах, готике и большом российском обществе // "Общественные науки и современность", № 4, 2006 и др.

Лимонов В.Л., Санкт-Петербург, Россия

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ Г. Э. ЛЕССИНГА

В последние годы дважды был опубликован перевод важнейшей для нас работы Лессинга - трактата "Воспитание человеческого рода" (1755 - 1780). [1] Лессинг создает в нем Бога-Воспитателя. "То, что для отдельного человека - воспитание, для всего человеческого рода - Откровение" (С. 479), которое отмеряется человеку постепенно и в строгой последовательности и мере. Вот эти "последовательность и мера", раскрываемые в трактате, позволяют видеть в исторической концепции немецкого мыслителя черты циклизма.

В период языческий, полагает Лессинг, человек получил Откровение, но не смог сохранить его во всей чистоте, "он разложил единое неизмеримое на ряд измеримых частей", и так "естественным образом возникло многобожие и идолопоклонство" (С. 480). Чтобы не тратить дар Откровения на каждого отдельного человека, Бог избирает целый народ, дикий и необразованный, и дает ему представление о Едином (С. 481).

Это еще детский период воспитания, и Творец предпочитает соответствующие методы морального воспитания: поощрения и награды. Ветхий Завет и данные Моисею скрижали Закона соединили воспитание и Откровение. Ни о бессмертии души, ни о вечной жизни богоизбранный народ еще не ведал, но на людях этого народа уже лежала миссия быть будущими воспитателями человеческого рода.

Для Лессинга вера евреев граничит с героизмом: знать о воздаянии и не надеяться на него; вечно ожидать свершения обещаний Божьих и обетований Его; чувствовать Бога рядом и вместе с тем - в бесконечном отдалении, - эти интонации, в которых Лессинг реконструирует интимно-религиозное самочувствие древних евреев, весьма напоминают основные тезисы "диалектической теологии" в духе Карла Барта. Евреи должны были перейти от стадии понимания своего Бога как Бога национально-

племенного к пониманию Его как Бога Всевышнего, Сущего, как Альфы и Омеги. Здесь Лессинг выстраивает что-то вроде теoантропоургии - концепции соработничества человека и Бога в истории.

Ветхий Завет, по Лессингу, предназначен для обучения народа в его детском возрасте; взрослея, он начинает выискивать в Книге то, чего в ней нет, толковать на все лады, играть с ее смыслами и искажать их.

С рождением христианства истины Откровения преобразуются в истины рассудка, вероисповедность превращается в простую логическую убежденность. Трактат Лессинга завершается образами ментального Апокалипсиса. Он формулирует ту мысль, что когда результаты воспитания человеческого рода совпадут с полнотой однажды данного Откровения, придет "время нового вечного Евангелия, обещанного нам в книгах Нового завета" (С. 497). Конечно, перед нами цитата из Откровения Иоанна ("И увидел я другого Ангела ... который имел вечное Евангелие". Апок. 14, 6), но ниже Лессинг вспоминает о "некоторых мечтателях XIII - XIV веков", которые поторопились возвестить о "трех мировых состояниях". Лессинг, конечно, имеет в виду Иоахима Флорского с его учением о третьем зоне, эпохе Святого Духа и о Вечном Евангелии. Мечтателям, пишет Лессинг, свойственно торопить будущее: "что ему в том, если то лучшее, которое он ждет, не наступит при его жизни? Или, может быть, он вернется? Верит в то, что вернется?". Он обращается к читателю: "Тебе столько надо взять с собой на твоём вечном пути! Совершить столько шагов в сторону! А если можно было считать доказанным, что большое, медленно вращающееся колесо, приближающее человеческий род к совершенству, приводится в движение маленькими, быстро вращающимися колесиками, каждое из которых вносит свою лепту в этот процесс? ... Разве может человек в течение одной жизни быть чувственно воспринимающим евреем и живущим духовной жизнью христианином? Разве может он в течение одной жизни выйти за пределы того и другого? Конечно, не может! Но почему бы каждому человеку не пребывать в мире больше одного раза? ... И почему бы мне не возвращаться столько раз, сколько мне предназначено для того, чтобы обрести новые знания и новые навыки? Разве я сразу же уношу с собой столько, что возвращаться, пожалуй, не стоит труда? ... Или потому, что тем самым я потерял бы слишком много времени? Потерял? Но что же я могу упустить? Разве мне не дана вечность?" (С 489 - 499).

На этой апокалиптической грезе завершается трактат Лессинга, в ней звучат вполне романтические интонации. Но главное, что здесь сошлись воедино: идеи цикличности истории (язычество -> иудаизм -> христианство -> будущая эпоха слияния истин веры и истин разума в третьем Вечном Евангелии), возврата к новой, обогащенной жизни, непрерывности исто-

рической личной и общечеловеческой памяти, линейного прогресса и вечного пути с вероятными "шагами в сторону".

Ценные выводы по поводу лессинговой концепции мы встречаем у Э. Кассирера: "Если Спиноза пытался оспорить абсолютную ценность истины религиозного откровения путем исследования ее истории, то Лессинг хочет тем же самым путем осуществить восстановление, спасение религии. Истинная, единственно "абсолютная" религия только та, что совмещает в себе тотальность исторических проявлений и форм религиозного духа. В пределах такой всеобщей религии ни одна частность не потеряна полностью; в ней не существует сколь угодно обособленного мнения или даже ошибки, которые косвенным образом не принадлежали бы истине и не служили ей. Из этой основной мысли возникло "Воспитание человеческого рода" Лессинга - сочинение, которое переносит лейбницево понятие теодицеи в новую область. Ведь концепция религии как божественного плана воспитания - не что иное, как теодицея истории, оправдание религии не через предвечное бытие, пребывающее с начала времен, а через становление и цель этого становления". [2]

Более масштабное исследование наследия Лессинга окончательно прояснило бы основательность его присутствия в истории циклических картин исторического мира.

Примечания:

1. Ежегодник Философского общества СССР. 1989 - 1990. Человек и человечество: Духовные традиции и перспективы. М., Наука, 1990. С. 243 - 264; Лики культуры. Альманах. М., Юрист, 1995. Т. 1. С. 479 - 499. Далее цитируем текст по этому изданию, указывая стр. в скобках.
2. *Кассирер* Э. Философия Просвещения. М., РОССПЭН, 2004. С. 212 - 213.

Линченко А.А., Липецк, Россия

ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИИ ИЛИ НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Преподавание истории невозможно без передачи учащимся целостного образа изучаемой эпохи. Сам процесс интерпретации исторических событий с необходимостью содержит в себе элемент нравственной оценки. На мой взгляд, курс истории в средней школе, помимо собственно исторических проблем должен включать метаанализ истории, т.е. философию истории, с элементами этики.

Критически оценивая известные дискурсы (исторический материализм, постпозитивизм, постмодернизм, неокантианская традиция, герме-

невтику), следует признать, что ни один из них не может быть принят как основной для выстраивания курса истории для школьников. Сегодня стоит задача формирования не только диалога с прошлым, но и диалога с современниками, что превращает диалог в полилог. Небезынтересен подход Ю. Хабермаса, который сводится к использованию различных методологий на разных стадиях исследования. Он не отбрасывает субъект-объектную парадигму постпозитивизма и марксизма, показывая, что рациональность и сегодня может быть эффективной. Однако, данная парадигма, по его мнению, является лишь началом подлинного исследования общества, поскольку является реализацией стратегического действия (субъект навязывает объекту определенную схему анализа). Стратегическому действию Ю. Хабермас противопоставляет действие коммуникативное, которое основывается на своеобразном консенсусе между участниками, фундаментом которого выступают языковое пространство, рациональная аргументация, герменевтическое понимание, признание равенства сторон на основе общих норм морали (весьма эффективно обосновываемых с помощью трансцендентально-прагматического метода Апеля и Кольберга). Задача коммуникативного действия - путем вовлечения участников в диалог, способствовать выработке общей позиции, устраивающей все стороны. При этом, следуя герменевтической традиции, Хабермас переносит акцент на субъекта, растворяя его в культуре. Выход для Хабермаса - в достижении коммуникативного опыта, как результата критической рациональной рефлексии общества над историком на основе моральных ценностей. И наблюдаемое (объект) и наблюдатель (субъект) находятся в сфере постоянной общественной рефлексии (свободная общественность).

Использование коммуникативной теории в качестве методологического основания учебного курса истории позволит надеяться, что результатом будет формирование новой коммуникативной рациональности, на основе которой в перспективе учащиеся старшего звена получат возможность сами "достраивать" историю, умело используя рациональный аргумент, моральную позицию и эстетическое видение истории (драматургическое действие у Хабермаса).

Макарова А.К., Мусийчук С.В., Магнитогорск, Россия

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЭТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

При рассмотрении толерантности как этического основания диалога культур в современном понимании этого термина, следует отметить, что существуют некоторые особенности трактовки этого термина. Так, в пер-

вую очередь, наблюдаются культурно-исторические и семантические различия. В частности, в русском языке "толерантность" (в некоторых словарях дается как "устаревшее понятие") представлена как терпимость в негативном контексте, как противоположность нетерпимости, терпимость к различным точкам зрения, несовпадающим с позицией субъекта. Характерные специфические черты терпимости в отечественном культурном контексте - "милосердие" и "снисхождение" (толковые словари В. Даля и С. Ожегова). В латинских этимологических словарях (например, в классическом оксфордском словаре Lewis&Short), а также словарях европейских языков представлены две точки зрения на трактовку понятия "толерантность": как на "терпимость" и как на "поддержку".

Термин "толерантность" пришел к нам из латинского языка: *tolerantia* - терпение. Терпимость относится к числу этических понятий, сходных в своей сущности с понятием "свобода". Интересен тот факт, что решающей главой в истории толерантности явился кромвелевский период английской истории XVII в. В то время среди различных пуританских сект, входивших в армию О. Кромвеля, только индепенденты и левеллеры были заинтересованы в свободе и терпимости. Согласно их взглядам, ни одно убеждение не может быть настолько непогрешимым, чтобы ему в жертву можно было принести другие убеждения, существующие в сообществе. Эпоха Просвещения XVIII в., которую часто наделяют духом толерантности, породила очень опасный якобинский фанатизм рационалистического типа. Единственным видным защитником толерантности в этот исторический период был Вольтер. Ему приписывают изречение: *"Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение"*, - классическая формулировка позиции толерантности.

В современном понимании толерантность, способность установить и сохранить общность с людьми, отличающимися от нас в каком-либо отношении, должна считаться редкой ценной добродетелью, но все же она имеет два недостатка. Один из них - склонность к безразличному отношению к ценностям, питающим убеждения. Другой недостаток - необходимость установления некоторых моральных стандартов, которым будут следовать все. Тем не менее, примечательно, что терпимость в отношении людей, принадлежащих к другой национальности, предполагает, что мы признаем существование скрывающихся под различиями сходств и тождеств; например, признаем принадлежность отдельных групп к человечеству в целом. Толерантность в отношении людей, которые отличаются от нас своими убеждениями и привычками, требует понимания того, что истина не может быть простой, что она многолика, и что существуют другие взгляды,

способные пролить свет на ту или иную ее сторону. Способность постигать разнообразные аспекты истины или осознавать ограниченность истин, в которые мы сегодня верим, появляется благодаря рациональному и терпеливому анализу трудностей, с которыми сталкивается любое познание, а также духу религиозного смирения, готовому признать условный и исторический характер самой "абсолютной" из всех истин.

Таким образом, философия толерантности признает принцип равенства между людьми (вне зависимости от расы (расовое деление), религии, страны и т.д.); ее задачей является установление отношения диалога вместо соотношения сил, ее максима - всегда понимать точку зрения другого. Согласимся с мнением Р. Декарта, который полагал, что толерантность предполагает благожелательность или "великодушие", ведь только оно может оживить собой истинную симпатию.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что философское образование для детей в современную эпоху не может обойтись без формирования у детей устойчивых нравственных принципов толерантности.

Морозова И.Н., Челябинск, Россия

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ФИЛОСОФСКО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Тематика кризиса современной культуры необходимым образом оказывается связанной с проблемами поиска адекватных ее (культуры) ресурсов. В качестве основных источников последних, в связи с традиционно критичным отношением к деструктивным, дегуманизирующим эффектам технической составляющей цивилизации, рассматривают основные формы духовной культуры (философия, религия, искусство).

Своеобразным "маркером" деформаций в культуре является состояние структуры образовательной парадигмы. Дискуссии об образовании в современной культуре воспроизводят характерные особенности кризисной ситуации. В качестве стратегической для развития современной культуры в философии образования, обсуждается его (образования) ценностная составляющая [1; 2]. Элементом этой составляющей являются курсы философии для детей. Хотелось бы обратить внимание на существование аналогичных тенденций (в частности, стремление к возрождению классических оснований духовности) и в культуре Запада [см. 3;4].

Содержание, идеационное качество базовых ценностей образования определяются по-разному. Не предполагая обращение к специальным проблемам, что оказалось бы связано с переходом в сферу профессиональной педагогической науки, обратим внимание на философско-культурологи-

ческие аспекты современных дискуссий об основных идейных источниках предлагаемых образовательных программ. На наш взгляд, по существу спор продолжает оставаться в пределах известной для отечественной духовности культурной оппозиции "славянофилов" и "западников".

Ценности образования Запада, воспринимаемые как универсализм, конвергенция, всеединство, целостность человечества, в сочетании со свободным поиском ответов на вечные вопросы о смысле жизни и смерти, противопоставлены бездушному следованию канонам религиозной веры в ее традиционном понимании [1, 545]. В то же время ученые обращают внимание, как на одну из серьезных проблем современного образования, на отсутствие должной заботы о душе [5; 6]. К основному противоречию современного образования относят несоответствие между культурой и образованием. "Современный тип культуры, - отмечает А.С. Запесоцкий, - не имеет адекватной ей (культуре) системы образования" [5, 165]. В отечественном образовании причинами такого положения дел являются нигилизм реформ 90-х гг., возникший в результате идеологический вакуум, что приближает к черте духовной патологии, в особенности, молодежь [5, 176-177]. "В последнее время, - пишет А.С. Запесоцкий, - усиливаются культурологические позиции в разработке новых образовательных программ. При этом понятия "образованный" и "культурный" предстают как синонимы..." [5, 153-154]. Как видим, помимо историко-культурных периодов, в течение которых происходило становление основ классического образования, подобное совпадение является характерным симптомом кризиса культуры. Преодоление последнего предполагает восстановление гармонии в соответствии образовательной системы и культуры. Образование приобретает превращенный характер, когда становится в первую очередь структурой, институцией, а не культурой. В этой ситуации образовательная деятельность в институциональных, огосударственных формах, оказывается подчиненной внешним, чуждым ей целям [7, 367]. Культура образования предполагает, в первую очередь, возможность реализации творческого начала [7, 369]. Духовные основания образования и просвещения предполагают стремление к идеалу, духовному формированию личности [6, 14-15].

Другой проблемой, требующей философско-культурологического обсуждения, является определение "наполняемости" содержания понятия "духовно-нравственное", "духовность". В последнее время в большей степени "ригоризм" в отношении ограничения духовности всецело религиозностью проявляется со стороны светских исследователей [8].

Литература:

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций). М., Совершенство, 1998.
2. *Сидоров Н.Р.* Философия образования. Введение. СПб, 2007.
3. *Wilson D.* Recovering the Lost tools of learning: An Approach to Distintiv-
t У
Christian Education, Crossway Books, Wheaton, Illinois, 1991.
4. *Wilson D.* Repairing the Ruins: The Classical and Christian Challenge to modern Education. Moscow, Idaho, Canon Press, 1996.
5. *Занесоцкий А.С.* Образование: Философия, культурология, политика. М., Наука, 2003.
6. *Корольков А.А.* Духовная антропология. СПб., Изд-во СПб. ун-та, 2005.
7. История культурологии. М., Гардарики, 2006.
8. *Шишкина Н.В.* Духовность как категория религиозного исследования. К вопросу о соотношении понятий "мораль", "нравственность" и "духовность" // Сибирь на перекрестье мировых религий: Материалы Третьей межрегион, конф. / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2006. С. 58-60.

Нечаева М.Ю., Санкт-Петербург, Россия

**НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
И ЕГО РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ**

Процесс поиска идеальных оснований бытия человека всегда был одной из главных характеристик русской философской традиции. Без наличия идеала, который включает в себя нравственные ценности, все попытки воспитать творчески развитую личность, бессмысленны. Лишь сохранение исторических традиций, основных черт исконной культуры, может воспрепятствовать полному разрушению национальной идентичности, усвоению чуждых данной культуре стереотипов. В процессе воспитания молодого поколения должна учитываться современная тенденция к усваиванию "антиидеалов", которые абсолютно не свойственны русской культуре. Богатый опыт западных стран не должен копироваться, а должен быть усвоен с сохранением лучших достижений русской культуры и педагогической традиции.

Недостаточное внимание к работе средств массовой информации, абсолютное отсутствие контроля за материалами, выходящими на экраны и страницы СМИ, имеет своим результатом все большую духовно-нравственную деградацию подрастающего поколения. Сложившаяся ситуация с необходимостью ставит проблему поиска адекватных путей борьбы и

влияния на молодежь. Решение поставленной задачи (духовно-нравственного воспитания) представляется маловероятным при игнорировании основных черт русской культуры, на которых только и возможно возрождение общества с сохранением его исторических традиций, его идентичности.

Релятивизация ценностей, провоцируемая безконтрольными информационными потоками, зачастую вообще не имеющими смысловой нагрузки, провоцирует кризис культурной идентичности и как следствие этого кризиса - бесконтрольное принятие навязываемых извне стереотипов. Поиск идеалов совершенства, и, прежде всего, нравственного идеала, всегда был характерен для русской философской традиции; в ней идеал мыслился, как правило, в виде трансцендентальной духовной сущности, идеального начала, выражавшегося в категориях соборности, целостности, всеединства. Доминирующим здесь является не столько рациональное воплощение идеала в жизнь, сколько само стремление, движение, путь к идеалу. Наличие такого идеала в мировоззрении людей, не просто выполняет регулирующую поведение человека функцию, а является той основой самосознания, которая обеспечивает развитие народа в целом.

Для русской культуры, берущей свои основные ценностные ориентации в лоне православной этики, традиционно стремление к целостности, общности, единству, причем единству по преимуществу духовному, а не этническому. В отличие от традиций католичества и протестантизма, процесс поиска идеала высшего блага и совершенства, в православии органически связан с самой жизнью. Идеалы смирения, милосердия, всеобъемлющей любви, святости, сострадания, совестливого отношения к происходящему (в противоположность жестким юридическим законам западной традиции), являются выражением высшего нравственного идеала русской культуры. В связи с этим у русского человека, живущего сообразно традиции, слабо развито стремление к накоплению материальных благ, к прагматизму, утилитаризму.

Идеалы правды и справедливости, всеобъемлющей любви, способности к самопожертвованию и состраданию навеки сохранились в народном сознании. Однако годы атеизма и последующий духовный кризис общества не могли не оказать пагубного влияния на ценностные представления народа. Сегодня тревожит тот факт, что у подрастающего поколения искажаются представления об идеале, формируются "антиидеалы", т.е. значимыми становятся ценности, традиционно отрицаемые в русской культуре: накопление материальных благ, жадность, насилие и жестокость, стремление к превосходству над окружающими. Усугубляет этот процесс тенденция к забвению своих исторических корней, нивелирование ценностных

ориентации, размывание характерных для русской культуры представлений о добре, правде, справедливости.

Единственным путем выхода из сложившейся ситуации представляется возрождение исконно-русских традиций. Необходима последовательная целенаправленная работа по восполнению в душе народа утраченных ценностей русской культуры и направлена эта деятельность должна быть, прежде всего, на молодое поколение. Важно понимать, что обращение к историческим корням национальной культуры сегодня не является шагом назад, деградацией или остановкой. Наоборот, гармоничное развитие русской культуры, спасение русского национального самосознания отложных ценностей, предотвращение его трансформации, возможно лишь при обращении к родным корням, к традициям русской духовности.

Русская культура не должна превратиться в некий застывший музейный экспонат. Она должна быть укоренена в душе народа, исходить из него. Только в этом случае культура станет живым проявлением народной души, гармонично вобравшей в себя свое историческое наследие и готовой передать его будущим поколениям. В связи с этим огромная ответственность за возрождение культуры ложиться, прежде всего, на систему образования. Именно эта сфера должна быть изменена в первую очередь, но изменена особым образом - с сохранением и готовностью к дальнейшему развитию традиционных ценностей русской национальной культуры. Важно помнить, что оценить богатство других культур, при необходимости перенять их опыт, может лишь тот народ, который не только владеет пониманием родной культуры, но и живет ей. Особенностью русской культуры является готовность к диалогу с другими культурами, ее открытость и "всемирная отзывчивость". (Ф.М. Достоевский) Тем не менее, сегодня важно сдерживать тенденцию к подражанию и бесконечному заимствованию западных образцов, в том числе и в сфере образования молодого поколения. Неоспоримо ценный опыт, выработанный западной философско-педагогической традицией должен не просто копироваться, а быть отрефлектирован с учетом ценностей, исконно присущих русской культуре.

Шевченко А.А., Новосибирск, Россия

"ЧЕСТНАЯ ИГРА" НА УРОКЕ ЭТИКИ

Одна из серьезных проблем в преподавании этики детям - использование результатов профессиональной философской работы. Речь в данном случае идет не о необходимости адаптации или упрощения, а о подборе таких примеров, аргументов и способов рассуждения, которые бы оказывались убедительными для детской аудитории.

Философский материал предлагает богатейший выбор. Можно, например, обратиться к метафорам. Метафоры часов, зеркал, игр (в частности, шахмат) широко используются разными философами, в том числе, и для обсуждения нравственно-этической проблематики. Представляется, что полезным ходом могло бы стать и обращение к таким образцам философской аргументации, в которых, в свою очередь, уже используется апелляция к детским интуициям. Такое возвращение профессионального философского материала в исходную среду могло бы оказаться плодотворным приемом для более глубокого обсуждения разного рода моральных дилемм.

Философы вообще довольно часто начинают с обращения к интуициям, в том числе детским. Рассмотрим для примера проблематику справедливости, дискуссии, связанные с распределением благ самого разного рода, в том числе выгод и тягот социальной кооперации. Многие, наверное, обращали внимание на то, что дети гораздо чаще оценивают ситуацию не как "справедливую" или "несправедливую", а как "честную" или "нечестную" [1]. Представляется, что именно с этой детской интуиции и можно начинать, пытаясь понять, что именно происходит у нас в душе, когда мы протестуем таким образом против несправедливости в отношениях с друзьями или родителями. Когда мы становимся старше, мы начинаем понимать, что нечестными могут быть не только действия ближних, но и действия властей и устройство общества в целом. Не случайно понятие честности (fairness) все чаще используется для анализа справедливости: это и теория "справедливости как честности" Дж. Ролза, и использование принципа честности для обоснования и легитимации политических обязательств. Общая идея проста - нечестно (поэтому несправедливо) пользоваться преимуществами, которые дает жизнь в обществе, ничем не делаясь с другими.

Принцип "справедливости как честности" был впервые в явном виде сформулирован Г. Хартом в 1955 году: "Когда некоторое количество людей вступают в какую-либо совместную деятельность в соответствии с правилами, ограничивая, таким образом, свою свободу, те, кто подчинился этим ограничениям, в случае необходимости имеют право на аналогичное подчинение со стороны тех, кто получил выгоду от их подчинения [ограничениям]" [2]. Дж. Ролз в "Теории справедливости" практически дословно повторяет формулировку Г. Харта, добавляя, "Мы не должны выигрывать от кооперации, не делаясь честно с другими" [3]. Ключевая идея, таким образом, заключается в обращении к "естественному", почти детскому ощущению справедливости как честной игры.

Апелляция к честности или нечестности поведения широко используется и при анализе известного парадокса рациональности, связанного с уклонением от взаимовыгодного сотрудничества. Такой отказ принимает самые разные формы - это и неучастие в субботнике по уборке двора, и отказ от участия в выборах, и уклонение от налогов (проблема "безбилетника"). Объяснение этой кажущейся загадки заключается в том, что воспользоваться результатами совместной деятельности можно и не принимая в ней участия, вероятность же того, что именно твое индивидуальное участие (твой голос, добровольные взносы, время или налоги) окажутся решающими, очень мала. Следовательно, даже самые малые траты личных ресурсов на участие в совместной деятельности нерациональны. Однако анализ многочисленных теоретико-игровых парадоксов (таких как "дилемма заключенного") убедительно демонстрирует, что достижение оптимального результата возможно лишь в том случае, если люди стремятся реализовать не только индивидуальный, но и совместный интерес и, при этом, доверяют друг другу, ведут себя честно. Более того, стремление к реализации лишь собственного, эгоистического интереса, как правило, контрпродуктивно, так как приводит к заведомо неоптимальному результату. Именно стремление к реализации совместного интереса, совместной выгоде, коллективному благу одновременно является не только честным, но и ведет к оптимальному и рациональному результату.

Таким образом, оказывается, что честным быть не только хорошо, правильно, но и выгодно. Представляется, что использование такого философского материала может сделать уроки нравственности более убедительными и эффективными.

Примечания:

1. Англоязычные дети используют здесь слово "fair", которое также входит в ставшее уже идиоматическим выражение "fair play" - "честная игра".
2. Hart H.L.A. Are There Any Natural Rights? // *Philosophical Review*, 64 (1955). С. 185.
3. Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск, Изд-во НГУ, 1995. С. 106.

Шмелева Л.И., Рязань, Россия

НРАВСТВЕННОСТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ГИМНАЗИЧЕСКОМ КУРСЕ "ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКИХ ЗНАНИЙ"

Философия - язык международного общения. Ее изучение в нашей гимназии - это не подготовка старшеклассников к обучению в вузах, а возможность на более раннем периоде создавать условия, способствующие

формированию нравственной личности, готовой сохранять свою этническую идентичность и стремящуюся при этом понимать и уважать иные культуры, уметь жить в мире и согласии с представителями других культур.

На современном этапе наше общество решает сложные экономические и политические проблемы, что нередко ведет к разрушению нравственных устоев, социальных связей, внутреннего мира человека.

Школа, решая задачи воспитания, должна опираться на разумное и нравственное в человеке, помочь ученикам определить ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества.

Этому может помочь нравственное воспитание, органически вплетенное в учебно-воспитательный процесс. Преподавание в гимназии курса "Основы философских знаний" составляет неотъемлемую часть этого процесса.

Основные задачи нравственного воспитания на уроках философии:

- формирование творческого, инициативного характера;
- воспитание терпимости, диалогичности;
- усвоение ценностей культурного наследия;
- выработка умений и привычек нравственного поведения;
- социализация личности, т.е. усвоение школьником социальных норм, ценностей, раскрытие потенциалов личности.

Главная предпосылка успешности процесса - понимание того, что человек - высшая ценность независимо от национальности, вероисповедания, культурных предпочтений.

Внимание проблемам нравственной культуры поможет выпускникам выбрать сферу приложения своих духовно-нравственных и интеллектуальных возможностей.

Важнейшим средством нравственного воспитания является использование созданных в философии на разных этапах ее развития нравственного идеала, к которому стремиться человек.

Нравственное воспитание - это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение детей с целью формирования у них нравственных качеств.

Знакомство с жизнью и творчеством выдающихся мыслителей позволяет получить ответ на вопрос "Как жить?", чтобы эта информация нашла свой отклик в душах детей и воплотилась в реальность.

Главной составляющей нравственного воспитания является гуманность, которая формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми, способствует внимательности и доброжелательности; сочув-

вию и сопереживанию, терпимости к другим мнениям, верованиям, поведению.

Одно из средств воспитания гуманности на уроках философии - морально-этическое посвящение: знакомство с биографиями великих мыслителей, их творческой деятельностью, жизненными принципами, нравственными поступками. Например, судьба, творчество Сократа - поиск нравственных ценностей, общих для всех людей; понятие всеобщего блага у Платона, т.е. "золотое правило" этики "Не делай людям того, чего не желаешь себе", идет от античной философии через христианское "возлюби ближнего своего, как самого себя" до кантовского категорического императива.

История русской философии - значительное по своему идейному содержанию и влиянию явление духовной культуры. Именно русская философия пример тому, что миру культуры чужда изоляция. Россия впитала в себя и синтезировала культурные ценности Востока и Запада.

Высоко ценил нравственное воспитание Л.Н. Толстой: "Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить. Делая как можно меньше зла и как можно больше добра".

В содержание нравственного воспитания кроме гуманности входит и воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения. Являясь составной частью нравственности, дисциплина основана на личной ответственности и сознательности. Дисциплинированность как личностное качество имеет разные уровни развития, что находит отражение в понятии культуры поведения, которое включает в себя умение вести дискуссию, владеть нормами устного и письменного литературного языка; культуру общения. Разнообразные формы проведения занятий по курсу философии (лекции, конференции, семинары, круглые столы, олимпиады) позволяют формировать эти качества.

Личность имеет огромное значение на нравственном формировании школьника. Именно на уроках философии учитель располагает возможностью воздействовать на волевую, эмоциональную и интеллектуальную сферу учащихся, опираясь при этом и на свой жизненный опыт и на владение различными методами и приемами воспитания.

Для активизации нравственного развития личности на уроках философии, установления единства убеждений и поведения используется метод проблемно-ситуационный. Ученики самостоятельно решают нравственные проблемы. В процессе таких уроков формируется у учащихся коммуникативная культура, способность вести диалог, понимать другого, приходить к компромиссу.

Уроки философии, основанные на диалоге, общении, сотрудничестве, становятся для учащихся значимыми и привлекательными, а потому эффективными в вопросе нравственного воспитания школьников.

Изучение философии в нашей гимназии - это возможность более раннего приобщения детей к мировой духовной культуре. Приобщение это строится по модели "диалога культур", которая работает лишь в том случае, если взаимодействующие субъекты равны. Пониманию невозможности обособленного существования народов и культур способствует изучение философии в гимназии.

Mizell K., Orem, Utah, U.S.A

PHILOSOPHY FOR CHILDREN, COMMUNITY of INQUIRY, and HUMAN RIGHTS EDUCATION

In this paper, I would like to briefly explore the possibility for children who participate in a Community of Inquiry to develop their intercultural and moral understanding of human rights issues. The "Community of Inquiry" (COI) model is a pedagogical tool emphasized by the Philosophy with/for Children (P4C) movement that promotes inquiry while stressing higher order cognitive functions, reflection, mutual respect among participants, and reasoned dialogue. It is a vehicle which challenges conventional thinking about the place of children in education by allowing adults and children to come together as participants in philosophical discourse.

COI reveals a discourse relationship that emphasizes children's rights to develop and to participate in shared relationships. Ideally, it establishes rational standards of discourse that are mutually beneficial for all participants. Such a model obviates abuses of power and advances values of freedom, dignity, reciprocity, equality, and respect.

As a discourse-theoretic model that puts children and adults on an equal participatory footing where all parties must respect and take each other seriously, COI serves the capacity for children to freely discuss and reason together on many important philosophical issues. Moral issues form a subset of these issues, which might include fairness, lying, respect, identity, ethics, and human rights. COI is grounded on the fundamental assertion that children, as human beings, have rational views and perspectives of their own which can be fostered as they mature into adult participants in the moral community.

Predicated upon the Socratic notion of dialogic relationships, COI is an instrument that brings children and adults together to deepen their moral and intellectual understanding in recursive relationships. Antithetical to the blunt instrument of indoctrination, those who participate in a COI encourage children

to express their views, while requiring an attitude of respect and trust among all participants, including adults. As children develop their capacity to become people who think for themselves they develop a principle of practical reason through reason itself.

Discourse is not merely a linguistic entity, but a complex dialogue that is distinguished from "bargaining, cajoling, brain washing, or coercive manipulation..." [1]. Some preliminary assumptions are embedded in the creation of a discourse community. Parity, reciprocity, and symmetry in the communicative roles are fundamental preconditions of an effective discourse. For most adults, this requires a change in attitude when children participate, since they must be trusted to express their views, but also share responsibility for the dialogue.

When framed in this way, COI becomes more than an open community entertaining hypothetical thought experiments. Children become part of a reflexive dialogue in which the child has a right to express her views in matters that affect her, placing an obligation upon all who treat of issues in the child's environment to welcome the participation of children. [2]

Thomas Nagel in *What Does It All Mean* [3], identified developmental and intrinsic effects of participating in such reflexive discourse as each participant undergoes a metamorphosis, developing new values, attitudes, skills, knowledge and beliefs. As participants in the COI engage in discursive conversation, they learn about their differences and how to transcend their own narrow self-interests. They also exercise a right to make up their own minds about moral beliefs, something they will have to do as full participants in the moral community. [4] As participants engage with one another, they develop a greater capacity to appreciate the viewpoints of the others and a greater level of commitment to the process of inquiry. Moreover, as Selya Benhabib observes, when thoughtful participants in reflexive dialogues assume reflective and critical stances, often their everyday convictions disappear and focus on reason-giving and rational justification becomes important. When such normative values appear in discourse, what emerges is mutual respect for the others as free, rational beings entitled to respect. [5]

Furthermore, through the community of inquiry, P4C can be viewed as a continuing dialogue which challenges the untried assumptions of each participant's cultural and traditional views, making it possible for participants to take on the perspectives of the others to view themselves. A consequence of this exercise of the moral imagination is that it introduces children to the range of competing viewpoints, leading them to critique and confront moral positions, whatever their content. It may also familiarize them with the range of acceptable variations in the interpretation and contextualization of human rights.

Identification and justification of human rights is implicit in the COI. Because COI depends upon communicative freedom, fundamental human rights are ascribed to children as they participate in rational, reflexive discourse. For one to engage in such dialogue implies a recognition of the rights of the other to participate, to accept, challenge, critique, or contest the content of the discussion. Such recognition further implies basic rights of being and communicative rights that undergird the equality and mutuality of participation in dialogue. Thus, COI is a discourse-theoretic model that depends upon open dialogue and respect for the basic rights of persons.

The UN Convention on the Rights of the Child (CRC), an Archimedean point in the world's professed attitudes toward children's rights, explicitly refers to the rights to: self-determination (Article 12), freedom of expression (Article 13), access to information (Article 17), participation in the vital experience of their cultures and in their cultural heritage (Article 31), and to education and information about their rights (Article 42). While there is much debate, both philosophical and political about the nature of children's rights with even more ongoing discussion about implementing the CRC, it is clear that the global Philosophy with/for Children movement is, in many respects, a practical effort that honors the spirit of the document.

The freedom of children to express their views and to exercise freedom of thought and conscience are values promoted by the COI model. Members of the Baha'i International Community, who consider "education as the most important means of improving the human condition, safeguarding human rights, and establishing peace and justice..." [6] proposed what became Article 29 of the CRC. The Baha'i community assert that education "cannot simply be academic education, or book-learning. The kind of education that is required is education of the character. It is not sufficient, for example, simply to tell a child that he has a duty to respect human rights. What is required is guidance and training that will develop in the child qualities that are indispensable if the child is to become a promoter and protector of human rights." [7]

All too often, guidance and training to develop certain qualities in the child become coercive efforts to impose beliefs and values on children, especially moral views, without discussion. Such authoritarian moves that reward uncritical conformity fail to acknowledge the value of rational justification for life choices and positions. Children, thus indoctrinated, are expected to accept authority, moral beliefs, and traditions without questions or critical evaluation. Moreover, as Marian Koren says, "Coercive, degrading and abusive treatment is contrary to the notion of human dignity. This inherent dignity applies to all members of the human community as an inalienable right. Children are often called the touchstone of human dignity. It is only when we take the child seri-

ously that we realize the importance of human dignity as the prerequisite of human rights." [8]

The discourse that characterizes COI is distinct from interventionist rhetoric that is the result of authoritarian and coercive attitudes on the part of adults toward children. Interventionist rhetoric is characteristic of teachers and parents who differentiate moral roles to grant adults special powers and privileges, and, in a sense, exempt them from moral rules that apply to children. It implies an executive privilege that invests authority in the adult, with expectations that the child register unquestioning obedience to the adult's will. In a paternalistic model such as this, formal reciprocity and equality are casualties of the relationship. Adults who teach children by commanding, ground the relationship on a power differential. Such a relationship demands undeviating obedience to their authority, stresses power rather than mutual respect and a common quest for understanding. Teachers and parents who adopt an executive model deny the child's ability to challenge their authority and to question their reasons and conclusions. This model fails to respect children as intelligent participants in the human conversation.

Rearing a child to take her place in the moral community as a self-determining, autonomous adult requires a kind of reflective meta-cognition, in which the child learns to reflect, deliberate, and argue about. This goes beyond the commonly accepted educational project which teaches children to acquire knowledge about themselves and their world. Skills acquired in dialogue with other reflective individuals enhance a child's autonomy by expanding their perceptions of options and choices available. To participate in such discourse establishes a recognition of commonalities that transcend differences, conflicts, and difficulties.

Acknowledging the place of children in the P4C relationship signifies the child's claim to be heard and considered, implicit as an acknowledgment of their moral standing. COI is a discourse model that models alliances between adults and children. Although skeptics debate the notion of an ethos of shared values that cross cultural and linguistic boundaries, the close of the 20th century and the beginning of the 21st century brings with it a global acknowledgment that skepticism about justice and rights is no longer morally acceptable. Relativism and sociocentric thinking about basic human rights recedes in the face of atrocities in Rwanda, Myanmar, and Sudan. No longer can any of us as members of an increasingly shrinking global community fail to distinguish the universality of ethics from relativistic cultural requirements and taboos.

Unique to the transactional characteristics of dialogue in the COI, is the understanding that children develop their moral selves and moral imaginations in conversation with others. Rational conceptions of meaning and value are

developed in the context of the shared understanding of all parties in the community. Inter-cultural understanding is an evolving process in this respect. Engaging in the COI allows children to share their views about culture and to gain an understanding of the vantage point of individuals from other cultures.

Importantly, the COI model has the potential to enable children to transcend a tendency to uncritically place their own cultures, nations, or religions above all others. They learn to reject a tendency to privilege self-serving positive descriptions of their own beliefs and traditions, while offering negative descriptions of those who think differently. COI allows participants to experience other perspectives beyond the traditional prejudices of their own culture and to internalize the insights of other cultures. Challenging children to consider human rights issues across cultures thus requires children to go beyond simply treating others' beliefs with respect and sensitivity. Children must also be stimulated to develop their moral imagination to not only consider and critique viewpoints that differ from their own and to critically assess their own traditions and beliefs.

Philosophy for/with Children literature is rife with accounts of children who engage with children of other socio-economic positions, other cultural traditions, or other nationalities. [9] In these accounts, we find children who reflexively discuss ideas about themselves and about the other. They face challenges to traditional ways of thinking and are sometimes persuaded that their viewpoints, traditions, and societies violate basic universal moral demands. When given the chance to share moral understanding, children are adept at recognizing the moral generalizations that lurk beneath their respective individual experiences.

They also recognize that insofar as they are entitled to certain rights and considerations, they are morally bound to ascriptions of such rights and considerations to others as well. This is done well in dialogue with other participants. As they respect the individuality and difference of other participants, they also become aware of the material and affective needs of the other that may differ from their own. They learn that we are complemented rather than excluded through our differences. COI establishes a norm of respect and, as such, children may expect to encounter COI as a unique space that allows, sometimes encourages, a change of perspective and increase in their ability to bridge perspectives. COI establishes a norm of respect and, as such, children regard for one another's interests, with heightened moral and intellectual solidarity.

COI is an ideal instrument for human rights education. Human rights has become the language of global politics, but is grounded on constitutively ethical demands. As children are engaged in the normative values conveyed through dialogue, and more particularly through the paradigm of COI, they are intro-

duced to the universal values of expression, reciprocity, and empathy. Freedom of expression, recognized in Article 12 of the CRC, is a basic right accorded children. Its essence is a challenge to imperialistic attitudes concerning human dignity. If children are expected to take their place in the moral community, children as well as adults benefit from learning what rights are and to learn about them as participants of the moral community through COI.

Articles 12, 13, and 14 recognize the child's right to freedom of expression, freedom of information, and freedom of thought. One immediately thinks of COI as an heuristic that models such rights to the child and establishes the expectation that these rights will be honored in others.

That the child has such rights denotes a form of moral standing for himself and recognition of the universality of those rights constitutes a mutual recognition of the other in the moral community. Conversely, to deprive children of their standing in the moral community, of their capacity to engage in rational discourse, is a degradation of those basic human rights.

In a world with much variation in culture, a non-indoctrination human rights education that indeed models respect for those rights, becomes ever more critical. The mode of COI models moral content for a child who is immersed in the reality of his culture and his world. As children develop a sense of their own moral autonomy along with a robust moral empathy, they are capable of genuine moral understanding and respect for the rights of others, as well as themselves. In such a setting, children can develop shared beliefs about human rights that are real and humane as opposed to doctrinal and adult-induced.

Bibliography

1. *Benhabib, Selya*. "Another Universalism: On the Unity and Diversity of Human Rights" in *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*. 81(2), Nov. 2007. Pages 5-32.
2. *Doup, Liz*. "The Bricks of Peace in Northern Ireland: Irish Teens Share Boca Home to Learn of Peace" in *South Florida Sun-Sentinel*. August 13, 2007. Accessed on-line February 10, 2008 <sun-sentinel.com/features/sfl-flirishn-baugl2,0,6795188>
3. *Hare, R.M.* *The Language of Morals*. Oxford: Oxford University Press, 1952.
4. *Koren, Marain*. "Human Rights of Children: An Emerging Story" in *The Lion and the Unicorn*. 225(2001), pp. 242-259.
5. *Matthews, Gareth*. *Dialogues with Children*. Boston: Harvard University Press, 1984.
6. *Nagel, Thomas*. *What Does It All Mean? A Very Short Introduction to Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
7. *Pritchard, Matthew*. *Philosophical Adventures with Children*. Lanham: University Press of America, 1985.

Султанов К.В., Санкт-Петербург, Россия

А.Т. БОЛОТОВ И А.Ф. БЕСТУЖЕВ -

ДВЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

"Педагогика" XVIII в. была педагогией прекрасных намерений. Даже такой отличный знаток людей, как А.Т. Болотов, путешественник, ученый-натуралист, историк, драматург и мыслитель, в "Предисловии" к своему педагогическому опусу "Детская философия, или Нравоучительные разговоры между одною госпожою и ее детьми" (1776-1779) умилительно-благодарным образом советует "нечувствительнейшим образом", т.е. ненавязчиво, "вперить в детей" пять вещей: "совершеннейшее понятие о Боге и его бесконечных свойствах и совершенствах, нежели каковые имеют обыкновенно взрослые дети"; "познакомить <...> с лучшей и приятнейшей стороны с устройством и распоряжением мира"; "познакомить <...> с собственным своим существом, то есть самих с собою"; "подать им правильные понятия о нашей жизни, о должностях, которыми мы к Богу, самим себе и другим людям обязаны"; "научить их иметь правильные понятия о благополучии <...> руководствовать к исправлению разума и сердца" [1].

Болотова не слишком заботит разница в реальном положении ребенка барской семьи и семьи крестьянской. В третьем из "Писем о красотах природы" в пасторальных тонах повествуется о весне, на которую крестьяне взирают не без "некоего особенного удовольствия и сладости <...> А маленькие дети их, сии невинные твари, как резвятся, как играют и как валяются по сим зеленеющим и пообсохлым полянкам. Истинно, налюбоваться никогда довольно сим зрелищем не можно!" [2].

На фоне того факта, что рабочий день маленького крестьянина начинался, как и у взрослых, в пять-шесть утра, вряд ли автору "Писем" доводилось видеть воочию то, о чем он пишет. Надо, правда, отдать должное и тому факту, что Болотов, как и весь XVIII век, накрепко запомнил античную формулу "удивление - начало познания". Потому он убежден, что состояние удивления перед Naturой следует поддерживать с детства и не терять его во всю жизнь и далее: удивление перерастает в органическое любопытство, в жажду познания, в потребность непрерывного пополнения информации о мире [3]. У Новикова мы также встречаем этот тезис: "Не погашайте любопытства детей ваших или питомцев!" (Указ. соч. С. 456).

Этот педагогический принцип перманентного "удивления" заслуживает всяческого внимания. На нем разовьется со временем концепция активной памяти и продуктивного воображения.

На фоне благодушного Болотова трактат А.Ф. Бестужева "О воспитании" (1798) производит впечатление четко расписанной инструкции, чем

он, собственно, и является: отец будущих декабристов Бестужевых, помощник президента Академии художеств, человек военный, и текст он создавал для руководства военным воспитанием благородного юношества. Однако задача им поставлена в том широком просветительском контексте, в каком мыслили себе люди XVIII века проблематику частного и общественного просвещения и воспитания.

Ключевая формула воспитательного процесса, по Бестужеву, напоминает своей лапидарностью афористическую прозу генералиссимуса А.В. Суворова: "Воспитание вообще есть наука, каким способом образовать, научать детей так, чтоб они учинились полезными и приятными для семейства своего, для Отечества и были бы в стоянии доставлять и для самих себя благополучие" [4].

Последователь идей Ивана Бецкого, Бестужев был убежден, что "выделка" граждан внутренне бесконфликтного государства - дело правильной расстановки воспитательных кадров, неукоснительного выполнения сформулированной программы и подгонки разных характеров и темпераментов под общий ранжир.

Людям военным до сих пор так кажется: обучение военной профессии, действительно требующее единообразия стандартов, "технически" (т.е. методически) мало чем отличимо от прививки нравственных качеств. По иронии ситуации, именно в семье Бестужевых выросло четыре декабриста, воспитанных в монархических идеалах. Очень скоро бунтарский патриотизм молодого поколения показал, что эпохе вульгарно-механистических представлений воспитательных программ пришел конец.

Ситуации этого рода по известному закону иронии истории (который молодой А.И. Герцен в первой эмигрантской книге "О развитии революционных идей в России" назвал "lex talionis" - "закон возмездия") повторится в веке XIX-М, когда из семинарской среды выйдут разночинцы - публицисты и писатели демократического лагеря, народники новой выделки, философы - позитивисты и эмпирики, неопочвенники, а также и в веке XX-м - во всем многообразии поведенческого нонконформизма.

Стоит, однако, прислушаться и к тем гуманным интонациям, в которых Бестужев советует своему читателю-педагогу внимательно присматриваться к внутреннему существу ученика: "Воспитать дитя - значит употребить его естественное расположение, его свойство, его чувствительность, нужды, страсти на его усовершенствование или на учинение его таковым, каковым быть ему желаешь..." (83).

Воспитательная стратегия Бестужева - это стратегия сдерживания: привычки к "пышности и нежности", склонности к роскоши, неге и лени,

неумеренных страстей, подражания порокам, излишеств в питании и досуговых утех.

Весьма суровую оценку получают итоги воспитания юношества женщинами - матерями и гувернантками. При всех "командирских" интонациях Бестужева, которые преобладают на этих страницах, он во многом прав: расслабляющее женское влияние сплошь и рядом в солдатской и офицерской казарме оборачивалось рождением известных современной военной психологии комплексов, усложняющих нравственный климат воспитательных учреждений.

Свой праведный гнев автор трактата обращает и на тех матерей, нянек и "мамок", которые пестуют девочек в режиме "жалостного воспитания": "Вместо того чтоб обратить сердца их к добродетели ... преподают уроки волокитства, приучают их к владычеству (над сердцами обожателей. - К.С.), которое они в совершенные лета обыкновенно распространяют, наставляя правилам, как можно возбуждать страсти, вместо того, чтоб они совершенно от них имели отвращение" (89).

Бестужев различает воспитание частное и общественное. Понимая, что его советы вряд ли кардинально способны изменить интимное дело семейного обхождения с детьми, он предлагает государственническую по духу и спартанскую по приемам систему совместного жития воспитуемых на принципах мужской дружбы и корректного взаимопонимания: "Привычка от самого детства жить в таких летах, в которых побудительные причины к разделению редки, скоры и удобопреходящи, укрепит общее соединение, приобучит граждан взирать друг на друга как на части одного тела, как на детей одного отца, как на членов одного семейства" (101).

Книга Бестужева вся пронизана особым чувством педагогического историзма: на каждый аргумент приходится по несколько воодушевляющих примеров из античного прошлого. Воспитательная теория намеренно героизируется: ведь его подопечные - защитники царя и Отечества.

Вот этим историческим и гуманистическим рефреном подкупает трактат Бестужева: он внушает культ юношеской военной дружбы, которая перерастает не просто в дружбу коллег по испытаниям в походе и на бивуаке, но во взаимную приязнь поколений, что и было продемонстрировано всему свету в период наполеоновских кампаний. Один из Бестужевых взял в поход даже своих детей, причем одному из них, по воспоминаниям отца, пуля во время атаки французов "прострелила панталончики"; из этого эпизода возникла целая мифология в духе "римского" героизма.

XVIII-е столетие шло к ребенку наощупь, в соответствии со своим уровнем представлений о природе человека. Здесь полагают, что в ребенке скрыт весь его взрослый "состав", как готовая статуя - в бесформенной

глыбе мрамора. Воспитатель отсекает все лишнее - и вот перед нами "новый человек", гражданин Империи и благородная личность. [5]

Однако нет смысла относиться к итогам педагогической практики просветителей как к наивной и бесперспективной. Главное было сделано: русская мысль уяснила, что если одно поколение оглядывается на другое, нужно сделать все, чтобы эта оглядка сопровождалась не презрительной ухмылкой (как позже в "Думе" Лермонтова: "Усмешкой горькою обманутого сына / Над промотавшимся отцом"), а благодарным воспоминанием. Стало понятным, что частное дело воспитания, как и частное дело семейного образования нуждается в систематизации на социально-общественной основе и в контексте самонужнейших забот государства.

Образовательные мероприятия весьма скоро достигли такого всероссийского масштаба, что Н.М. Карамзин 5 декабря 1818 года в "Речи, произнесенной на торжественном собрании Российской Академии" по случаю избрания его, мог патетически воскликнуть: "Видим новые училища, новые средства воспитания, новые ободрения для наук и талантов; видим счастливые дарования, любовь ко знаниям; несомнительные успехи языка и вкуса, сильнейшее движение в умах и, следовательно, можем надеяться" [6]. Прославленный автор "Истории Государства Российского", которую он считал наилучшим учебником для будущих поколений, в статье "О верном способе иметь в России довольно учителей" призывал перейти от бесполезных форм случайной филантропии к государственному делу создания "общепользовательных учреждений" [7].

Примечания:

1. Русская философия второй половины 18 века / Сост. Б.В. Емельянов. Свердловск, 1990. С. 332-333.
2. Болотов А. Т. Избранное. Псков, 1993. С. 157.
3. Там же. С. 163. См.: Бердышев А.П. А. Т. Болотов - выдающийся деятель науки и культуры. М., 1988; Гулыга А.В. Болотов и мы // А.В. Гулыга. Искусство истории. М., 1988. С. 92-104; Иванов А.Б. Искусство созидательной мудрости. Этюды к портрету А.Т. Болотова. М., 1988; Лазарев В.Я. Всем миром. М., 1987; Любченко О.М. А.Т. Болотов. Тула, 1984.
4. Бестужев А. Ф. О воспитании // Русские просветители (От Радищева до декабристов). Собрание произведений в двух томах. М., 1966. Т. 1. С. 83. Далее в тексте указываем араб, цифрами том и страницу этого издания в скобках).
5. См. материал в издании: Народное образование в России. Исторический альманах. М., 2000.
6. Карамзин Н.М. Избранные статьи и письма. М., 1982. С. 144.
7. Карамзин М.Н. Собр. соч. СПб., 1835. Т. 8. С. 197.

СЕКЦИЯ 3:

ЛОГИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА

Бирюкова С.С., Москва, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛОГИКИ И КУЛЬТУРА ДИАЛОГА

Умение мыслить логически не заложено в нас от рождения. В этом мы можем убедиться, заглянув в любую газету или журнал, бросив взгляд на рекламные щиты, загромождающие наши улицы. Умение вести диалог, аргументировано отстаивать свои убеждения - это навык, такой же, как навыки счета и письма.

Логические навыки способствуют усвоению как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин, особенно при обучении в ВУЗах, где на изучение логики нет времени. Знание законов логики дает возможность отличать научные гипотезы от ненаучных домыслов и т.д.

Многие годы функцию обучения логическим приемам в какой-то степени выполняла геометрия. Развивался дедуктивный способ мышления. Однако математические понятия имеют четкие определения, заданные аксиоматикой, и навыков, приобретенных при работе с ними, недостаточно для ведения спора или диалога по вопросам, относящимся к сферам не столь формализованных дисциплин.

В мою программу преподавания формальной логики включено изучение терминов, высказываний, умозаключений. Достаточно ли этого для умения вести спор или диалог? Конечно, нет. Это необходимое условие, но не достаточное.

Нужно обучать анализу определений, разбирать методы доказательства, принятые в различных науках, необходимо понимание отличия достаточных оснований в естественных и гуманитарных науках, в жизненных ситуациях, где в качестве обоснования часто выступают принципы нравственности.

Чем отличается диалог от спора? Очевидно, целью - достичь согласия, выявить все возможные точки соприкосновения. Поэтому роль соглашений, принятых в процессе диалога, возрастает.

Спор или диалог начинается с формулировки спорного положения.

В первую очередь встает вопрос определения понятий. Поскольку аксиоматика в гуманитарных науках, а также в жизненных ситуациях отсутствует, то сторонам надо договориться о содержании понятий.

Рассмотрим, например, спорное положение: "Использование животных в научных исследованиях аморально".

В нем буквально каждое слово требует соглашения между сторонами:

"Использование": имеется в виду использование с нанесением телесных повреждений или бег крысы по лабиринту также подпадает под эту категорию?

"Животные": микробы и вирусы тоже подпадают под эту категорию?

"Исследования": отнесём ли мы к ним "изучение" тембра звука при мучении котенка малолетними хулиганами или сразу отбросим как очевидно не относящееся к делу?

"Аморально": это слово может трактоваться очень широко, и содержание понятия зависит от позиций спорящих сторон.

Итак, первый этап - **соглашение по поводу терминов спорного положения.**

Возможно, что уже на этом этапе стороны обнаружат, что у них нет разногласий.

Выдвижение тезиса. Тезис - правдоподобное суждение, истинность которого должна быть доказана в ходе аргументации.

Придется повторить процесс определения понятий, включенных в тезис - **соглашение по поводу терминов тезиса.**

Система аргументов строится на основании некоторых критериев, выполняющих функцию достаточного основания. Например, "ценность человеческой жизни превыше всего" или расширенное понимание золотого правила нравственности.

Что может выступать в качестве критерия? Какие основания можно считать достаточными?

При несовпадении полей аргументации, очевидно, добиться сближения позиций не удастся.

Следующий этап - **поиск оснований, являющихся убедительными для обеих сторон.**

Третий этап - выдвижение аргументов "за" или "против".

Каждый этап требует отработки определенных навыков. Вот некоторые из них:

1. Умение анализировать устное сообщение, находить логические ошибки.
2. Умение составлять цепочку родовидовых определений в различных предметах.
3. Умение выделять достаточные основания, быть готовым к некоторому их изменению с целью нахождения общего поля аргументации.

Система работы над этими навыками предусматривает:

1. Практические работы по составлению дерева определений в различных науках с привлечением учителей предметников (5-8 классы).
2. Практические работы по классификации в различных науках с привлечением учителей-предметников (5-8 классы).
3. Семинар по закону достаточного основания в различных научных дисциплинах с привлечением учителей-предметников (9 класс).
4. Проведение диспутов (8-10 класс) с целью: а) отстаивания своих убеждений; б) приобретения навыков нахождения компромисса.

Надеюсь, что приобретение этих знаний и навыков пригодится учащимся в дальнейшей жизни, поможет им отстаивать свои интересы и достигать взаимопонимания в любых видах деятельности.

Борисов С.В., Челябинск, Россия

ВОПРОШАНИЕ КАК ФОРМА НАИВНОГО ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Мы полностью согласны с утверждением, звучащем практически во всех исследованиях на тему "Философия - детям", о парадигмальности диалогического жанра наивного (детского) философствования. Мышление, лишенное "диалогичности" (В.С. Библер), как правило, имеет строго дискурсивный характер. Ребенок же всегда желает нечто сообщить и быть услышанным, чтобы интеллектуальная деятельность превратилась в смысловую игру. Любая игра предполагает диалогичность. Поэтому наивное философствование детей представлено вовне только в форме диалога. При этом сам диалог служит мощным катализатором познавательной деятельности детей, постоянно углубляя проблематику их "исследования" и доводя ее до предельного уровня философских рассуждений.

Диалог можно рассматривать, с одной стороны, как форму философствования, а с другой, - как способ обучения философии. Успешный философский поиск в диалоге обеспечивает, во-первых, самую широкую возможность для импровизации, во-вторых, стремление к оптимальному осуществлению участниками диалога разнообразнейших функций, например, способности совмещать позиции субъекта и объекта деятельности. Последнее предполагает владение рядом логических приемов и, прежде всего, логической структурой вопроса и ответа.

Открытость, свойственная процессу наивного философствования, есть открытость для вопроса. По мысли Г.-Г. Гадамера, подобно тому, как диалектическая негативность опыта обретает законченность в идее завершенного опыта, в котором человек осознает свою собственную конечность и ограниченность, - точно так же логическая форма вопроса и заложенная

в ней негативность обретают завершенность в некоей радикальной негативности: в знании незнания. Вопрос философствующего ребенка отличается от логического или риторического вопроса тем, что и логический, и риторический вопросы, несмотря на всю их возможную сложность и парадоксальность, лишены самого главного - действительно спрашивающего, активного интерпретирующего субъекта. Вопрошание как форма наивного философствования обусловлено не столько удовлетворением простого любопытства, сколько личной заинтересованностью спрашивающего, ищущего ориентиры в новой, непривычной реальности. Вопрошая, ребенок начинает понимать. Своим вопросом он расширяет пространство жизненного мира, чтобы вместить в него новое знание и сделать это знание "своим".

"Избыточность" детских вопросов свидетельствует о том, что вопрошание сопряжено с рассуждением, которое порождает новый вопрос и стимулируется старым. Вопрошание ребенка обусловлено его изначальным эгоцентризмом как естественной установкой познания. В процессе же вопрошания-рассуждения происходит постепенное снятие эгоцентрической позиции культуро- и социоцентрической, оборачивающейся ассимиляцией "внешнего мира" посредством "мифических" схем-скреп жизненного мира ребенка. Первый вопрос - это первый протест: почему все так неразумно? "Неразумно" с точки зрения осознания ребенком своего "центрального" места в мире. Впоследствии у ребенка изменяется направленность вопрошания в силу того, что, хотя "пограничных зон" становится больше, у ребенка появляется опыт исследования и ассимиляции этих зон. Приемлемой формой вопроса может стать: "А что было бы, если..." Неизменным предметом интереса детей остаются предельные вопросы, ведущие к регрессу в бесконечность, которые возникают в возрасте от 3 до 5 лет и являются постоянными спутниками детства.

Интуитивное прозрение ребенка, приводящее к постановке вопроса, есть вторжение в область бытующих в обыденном сознании мнений и представлений, заданных установками здравого смысла. Здравый смысл блокирует многие области философствования, но именно эта блокировка служит дополнительным стимулом к вопрошанию. Ребенок философствует благодаря толчку, которым является для него то, что не согласуется с его прежними мнениями. Поэтому и о вопросе можно сказать в большей мере, что он его настигает, а не ставится им. Вопрос сам напрашивается; ребенок больше не может от него уклоняться, он чувствует, что вынужден расстаться со своими привычными мнениями, и он идет на риск показаться "глупым" и "незащищенным" с точки зрения привычных установок здравого смысла, ведомый знанием незнания. Создается проблемная ситуация,

связанная со столкновением ребенка с предельной глубиной философского вопроса. Таким образом, вопрошание как форма наивного философствования является деятельностью без заранее заданного образца, алгоритма действия, а следовательно, деятельностью творческой, побуждающей к диалогу.

Брюшинкин В.Н., Сироткина Л.С., Калининград, Россия
КУРС "ЛОГИЧЕСКИЕ НАЧАЛА" ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ:
ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Формулируя цели современного образования в рамках личностно-ориентированной его парадигмы, современная педагогическая наука в качестве одной из ключевых образовательных компетенций обучающегося называет коммуникативную, предполагающую овладение навыками общения в различных коммуникативных условиях, ситуациях. В качестве базовых характеристик коммуникативной компетенции указываются владение речевой деятельностью, в частности, языками, а также способами взаимодействия с другими участниками общения [1, 64]. Названные свойства указывают на два важнейших компонента коммуникации: субъектов и средство общения. Однако, любой диалог (полилог) представляет собой информационный обмен участников коммуникации и, следовательно, имеет, по крайней мере, еще один существенный структурный компонент - предмет взаимодействия субъектов - информацию.



Рис. 1. Коммуникативный треугольник.

Продуктивность диалога (полилога), таким образом, определяется не только речевой компетентностью и навыками межличностного взаимодействия субъектов, но и информационной культурой - системным личностным качеством, проявляющимся в готовности индивида эффективно взаимодействовать с другими участниками общения в насыщенной информационной среде [2, 71] и характеризующимся, среди прочего, владением способами оперирования информацией.

В условиях делового, учебно-познавательного, зачастую и житейского общения информация как предмет коммуникации представлена в формах понятий, суждений, умозаключений - логических формах мышления, владение навыками оперирования которыми мы обозначаем термином "логическая культура мышления" и рассматриваем в качестве базового показателя информационной готовности личности к результативному общению. Формирование логической культуры мышления (ЛКМ) крайне зна-

чимо уже на этапе начального образования, когда у субъекта интеллектуальной деятельности еще не сложились стойкие стереотипы ненормированного, неправильного мышления, не позволяющего эффективно и правильно решать возникающие мыслительные задачи и резко снижающие продуктивность общения.

Формирование ЛКМ у младших школьников является основной целью курса "Логические начала" для 1 - 5 классов [3; 4]. Курс "Логические начала" носит выраженный практический характер и ориентирован, в первую очередь, на выработку у учащихся системы логических умений и логической интуиции, обеспечивающих интеллектуальные основания процесса учения, формирование готовности к информационно продуктивному диалогу.

Содержательные характеристики технологии формирования ЛКМ

Формирование начал ЛКМ у учащихся возможно посредством овладения ими элементарными знаниями об универсальной структуре мира, способах отражения его в мышлении, способах анализа мира и формирования у школьников на данной основе соответствующих интеллектуальных действий. Названные компоненты нашли отражение в содержании программы, представленном тремя основными *разделами*.

1. Логическая онтология - элементы логической картины мира, отражаемого мышлением. В рамках данного раздела учащиеся знакомятся с обобщенным строением мира, описываемым категориями предмета, части - целого, группы предметов, признака, видов признаков (общих - общих, родовых - неродовых, отличительных - неотличительных и др.).

2. Элементы теории множеств, при изучении которых дети знакомятся со средствами отражения мира в мышлении человека, представленными понятиями множества, достаточных признаков множества, элемента множества, видов множеств (общих, единичных, пустых), общих элементов множеств, совместимых (пересекающихся, равнозначных, подчиненных) и несовместимых множеств.

3. Элементы теории умственных действий и правил их осуществления при решении разнообразных мыслительных задач. В рамках данного раздела у учащихся формируются представления об операциональных единицах мышления (анализе, сравнении, обобщении, классификации, определении, подведении под понятие, установлении отношений между понятиями и др.), правилах их выполнения, вырабатываются умения производить данные действия в соответствии с предписываемыми логикой требованиями.

Особенность организации учебного материала заключается в том, что все понятия курса включены в единую систему.

Базовым - основой построения всей системы категорий - является понятие признака. Оно формируется на протяжении трех лет обучения по типу "развивающегося понятия" (В.В. Давыдов). На первом этапе у учащихся вырабатывается общее представление о признаках предметов, способах анализа признаков предмета, выделенного из системы связей с другими объектами. На втором этапе категория признака уточняется и углубляется за счет введения понятия видов признаков (общих, различий), выделяемых при анализе двух и более предметов. На третьем этапе учащиеся знакомятся со способом задания множества посредством образования его отличительного признака, тем самым расширяется представление о признаках различных объектов и их видах. В третьем классе у школьников формируется умение называть элементы множеств и устанавливать принадлежность некоторого предмета заданному множеству на основе установления отношений между признаками множества и предмета. Представление о признаках элементов множества расширяется за счет формирования знаний о сохранении признаков различия элементов одного множества. Обнаружение данных признаков является основой деления множества на подмножества: выделенный признак выступает в качестве основания деления. В дальнейшем понятие признака развивается при изучении совместимых (несовместимых) признаков, а в последующем - при анализе отношений между признаками совместимых множеств.

Все прочие понятия курса формируются на основе понятия признака, понятий видов признаков. Так, понятие множества вводится при знакомстве с функцией любого признака выделять некоторую совокупность объектов из всех остальных. Наличие у некоторого предмета всех признаков множества определяет его принадлежность данному множеству. Наличие у каждого предмета системы разнообразных признаков обуславливает его принадлежность одновременно нескольким множествам. На основе знакомства с данным фактом у детей формируется понятие общего элемента множеств и понятие совместимых множеств. Виды совместимости выделяются по сравнительному количеству элементов каждого из рассматриваемых множеств, являющихся общими элементами всех этих множеств. Операции объединения, вычитания, дополнения множеств изучаются как операции над их элементами. При этом умения оперировать признаками свернуты, но могут актуализироваться и применяться при решении проблемных задач.

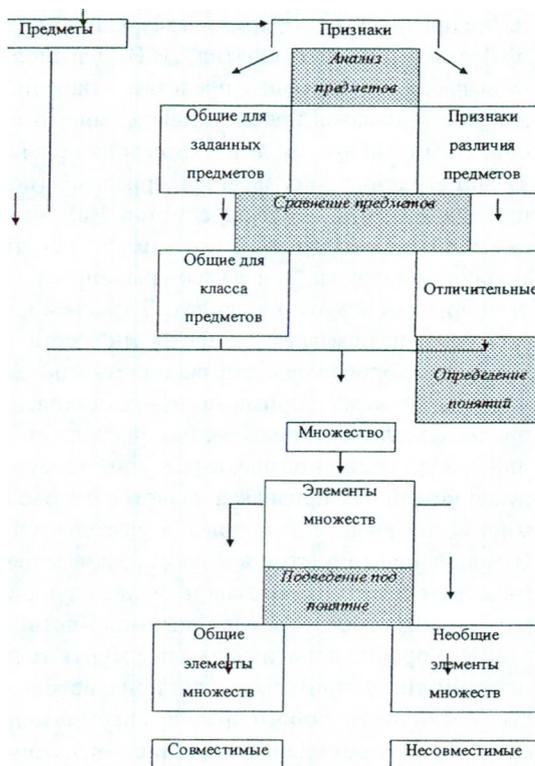
Связи между понятиями отражены на рисунке. (Рис.2. Связи между основными понятиями курса "Логические начала").

Значение образовательной области "Логика" Нетела

1. **Обучающий аспект.** Применение к содержанию образования осознанных, произвольных процедур понятийного мышления обеспечивает условия повышения качества знаний учащихся, а именно, их глубины, систематизированное™, осознанности; кроме того, включение знаний о способах выполнения умственных действий в систему знаний школьника о человеке позволит расширить эту систему за счет сведений о деятельности человеческого сознания.

2. **Развивающий аспект.** Овладение учащимися знаниями о способах осуществления основных умственных действий, навыками правильного мышления выступает в качестве необходимой основы совершенствования целого ряда качеств мыслительной деятельности (осознанности, произвольности, самостоятельности, глубины и последовательности). Существенно отметить, что овладение ребенком умением следовать логическим нормам мышления не ограничивает его творческих интеллектуальных способностей, но напротив, способствует развитию креативности в аспекте повышения индивидуальной и социальной значимости результатов интеллектуального творчества, предоставляет специальный "инструментарий" эффективной проверки результатов умственного труда.

На занятиях логикой создаются благоприятные условия для активизации индивидуального интеллектуального опыта каждого ребенка. Подавляющее большинство логических задач может быть решено разными - но



одинаково правильными - способами в зависимости от признаков, выделяемых при анализе логических объектов. Тем самым каждому ребенку предоставляется возможность решать задачи на основе собственных знаний, которые при необходимости корректируются учителем. Таким образом, уроки логики предоставляют широкие возможности для проявления индивидуальности ребенка и, вместе с тем, для совершенствования особенностей интеллектуальной деятельности каждого учащегося и развития познавательной самостоятельности школьников.

Развивающий эффект выражается также в совершенствовании речевой культуры младшего школьника. Умения определять содержание понятий, устанавливать отношения между ними с необходимостью влекут за собой уточнение используемой ребенком лексики в аспекте восстановления адекватных связей между словом и его смыслом (понятием), словом и его предметным значением, способствуют совершенствованию навыков правильного построения синтаксических конструкций, повышению культуры диалога.

3. Воспитательный аспект. Овладение ЛКМ создает интеллектуальную базу для становления у учащихся научного мировоззрения, адекватной самооценки интеллектуальных способностей, критичности как способности и готовности подвергать конструктивному анализу и оценке поступающую информацию. Как показывает практика, формирование ЛКМ зачастую способствует развитию у школьников стремления к самостоятельности и активности в учебно-познавательной деятельности, что закладывает основу воспитания соответствующих качеств личности ребенка.

Примечания:

1. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2.
2. Данильчук Е.В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. 2003. № 1.
3. Брюшинкин В.Н., Сироткина Л.С. Логические начала. Программа и методические указания (1-6 классы). Калининград: изд-во КГУ, 2003.
4. Курс разработан на кафедрах педагогики и методики начального образования и философии КГУ (Калининград) и внедрен в практику в 1991 г. на базе гимназии № 1 г. В период с 1991 по 1997 г. по программе курса прошли обучение около 220 учащихся 1 - 6 классов. Учебный процесс осуществлялся в урочной форме в течение 32 -33 учебных часов в год.

В течение всего периода апробации проводилось изучение качества знаний, умений, навыков учащихся, а также динамики их интеллектуального развития. Исследования продемонстрировали доступность про-

граммы, а также ее эффективность для решения задач формирования ЛКМ у школьников, Совершенствования знаний в рамках традиционных образовательных областей.

Программа получила высокую оценку учителей, завучей и директоров школ г. Калининграда и области, положительные отзывы кафедр философии и педагогики начального образования КГУ, Калининградского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Грифоца И.Н., Москва, Россия

**НЕФОРМАЛЬНАЯ ЛОГИКА:
ВОЗМОЖНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ
АРГУМЕНТИРОВАННОМУ РАССУЖДЕНИЮ***

Умение выстраивать аргументацию, рационально убеждать другого человека - необходимый и в то же время один из самых сложных с точки зрения его формирования элемент логической культуры. Тем более, если учесть, что "ребенок долгое время остается чужд потребности в доказательстве, ... не заботится о том, чтобы убеждать..." [1, 193]. Как показывает практика преподавания логики в вузах, студенты также с трудом приобретают аргументационные навыки и нередко, как дети 7-8 лет, продолжают путать логическую связь с причинно-следственной, обоснование - с объяснением. Представляется крайне важным и полезным формирование этих навыков в школе, в том возрасте (согласно Ж.Пиаже, это 11-12 - 14-15 лет), когда дети приобретают способность к оперированию суждениями, когда появляется рефлексия, осознанное отношение к собственным мыслям. Однако использование обычных, сложившихся в рамках традиционной формальной логики подходов к изложению материала "темы "Аргументация"", к обучению аргументации, на мой взгляд, малоэффективно.

Более адекватной названным выше целям и по своей общей направленности, и по предлагаемым методам обучения представляется так называемая неформальная логика [см, 2-5].

Можно говорить о следующих основных методологических принципах и характеристиках неформальной логики, отличающих ее от логики формальной:

- * ориентация на рассуждения и их элементы, выраженные в естественном языке и используемые в публичном дискурсе;
- * учет особенностей предметной области рассуждения;
- * изучение рассуждения как процесса, в его изменчивости;
- * введение стадии понимания рассуждения в структуру его анализа;

- * трактовка вопрошания как принципа и одновременно процедуры, определяющих стратегию анализа рассуждения;
- * трактовка логики как критики ошибочных рассуждений, выявление и систематизация типичных неформальных ошибок (fallacies);
- * понимание задачи обучения навыкам рассуждения, аргументации как центральной задачи всего образования.

Неформальная логика стремится предложить метод, который был бы пригоден для анализа и последующей оценки всех видов рассуждений, с помощью которых осуществляется аргументация, - метод диаграмм (techniques of diagramming arguments), позволяющий выявлять общую структуру рассуждения на уровне нахождения посылок и заключения и способа их организации в рассуждении. Выделяются четыре основных таких способа и соответственно, четыре типа рассуждения: дивергентное (расходящееся), конвергентное (сходящееся), сериальное (последовательное) и связанное (linked). Полученная в результате применения этой техники "картинка" рассматривается как представляющая макроструктуру рассуждения, в отличие от его микроструктуры, которая определяется внутренней структурой посылок и заключения, чем, как известно, занимается формальная логика.

Далее предлагаются три основные оценки, с которыми следует подходить к посылкам рассуждения (соответственно, аргументам): приемлемость, релевантность заключению и достаточность, или "вес". Важным достоинством неформальной логики является то, что она рассматривает и оценивает рассуждения, выраженные в естественном языке и применяемые, в первую очередь, в повседневной жизни.

Специфической чертой неформально-логического подхода к анализу рассуждения является также его "вопрошающий характер". Применение метода постоянного задавания вопросов с целью оценки "качества" рассуждений самым тесным образом связано с трактовкой рассуждения в неформальной логике как диалогического (диалектического, в сократовско-платоновском смысле) процесса. В случае аргументации предполагается постоянное взаимодействие ее участников: аргументатора и адресата аргументации, последний при этом понимается как "вопрошатель" и "рациональный судья", принимающий аргументы только в том случае, если они рационально оправданы. В свою очередь, исходное структурирование аргументационного рассуждения, определение его макроструктуры также определяется тем типом вопроса, который может задать адресат аргументации. Например, если задаются вопросы относительно аргументов (их истинности или приведения, в свою очередь, аргументов в их поддержку), это означает, что есть проблема с основаниями приемлемости аргументов;

если просят предоставить дополнительные аргументы, это значит, что представленные аргументы не в состоянии убедить (их "вес" недостаточен) и т.д. Таким образом, задаваемые вопросы составляют основу для критики представленной аргументации и соответственно, способствуют ее улучшению.

Такой "живой" метод, основанный на постоянном диалоге с воображаемым оппонентом, позволяет органично применять игровой способ обучения детей аргументации. Побочным, но не менее важным, на мой взгляд, результатом применения этого метода является также развитие рефлексивной способности ребенка.

Литература:

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда. Проект № 06-03-00213а.

1. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., Педагогика-Пресс, 1994.
2. *Freeman J.B.* The Place of Informal Logic in Logic // New Essays in Informal Logic. Windsor, Ontario, Canada, 1994.
3. Informal Logic. The First International Symposium / Ed. By *Blair A.J* and *Johnson R.H.* Edgerpress, Inverness, Calif., 1980.
4. *Kiersky J.H., Caste N.J.* Thinking Critically. Techniques for Logical Reasoning. N-Y, 1995.
5. *Siegel H.* Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic and the Philosophy of Education // Informal Logic, VII, 1985.
6. *Waller B.N.* Critical Thinking. Consider the Verdict. Youngstown St. Univ., Prentice Hall, 1998.

Драглина-Чёрная Е.Г., Москва, Россия

"РАССУЖДАЮЩИЕ МУДРЕЦЫ":

КОНТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И КОГНИТИВНЫЙ ЭГОЦЕНТРИЗМ*

По общему мнению логиков и психологов главным препятствием на пути ребенка к диалогическому мышлению является когнитивный эгоцентризм. Моя цель - сопоставление логических и психологических факторов преодоления когнитивного эгоцентризма при решении детьми задач на рассуждения от противного. В качестве модели рассматривается известная задача о "рассуждающих мудрецах", активно обсуждаемая в теории рефлексивного управления. Выбор именно этой задачи обусловлен тем, что, во-первых, она была апробирована на репрезентативной группе старшеклассников и показала, что большинство из них не владеет рациональными приемами рассуждения от противного, а, во-вторых, тем, что уже в

ходе эксперимента эта задача служила моделью приема, в котором сочетаются два компонента - логический и психологический.

Содержание задачи следующее. Три мудреца вступили в спор, кто из них более мудр. Спор помог решить случайный прохожий, предложивший им испытание на сообразительность. "Вы видите, - сказал он, - что у меня 5 колпаков, 3 из них - черные, а 2 - белые. Закройте глаза!". С этими словами он надел каждому мудрецу по черному колпаку, а белые спрятал в мешок. "Можете открыть глаза, - сказал прохожий после этого. - Кто угадает, какого цвета колпак украшает его голову, вправе считать себя мудрым". Долго сидели мудрецы, глядя друг на друга. Наконец один из них воскликнул: "На мне - черный!". Как он догадался?

Правильное решение, состоящее в проведении цепочки последовательных рассуждений, приблизительно таково. "Я вижу перед собой два черных колпака, - рассуждает мудрец. - Предположим, что на мне - белый. Тогда второй мудрец, видя перед собой черный и белый колпаки, должен рассуждать так. Если бы на мне был тоже белый колпак, то третий мудрец сразу бы догадался и заявил, что у него черный. Но он молчит. Значит, на мне не белый, а черный колпак".

Таким образом, задача о "рассуждающих мудрецах" требует как умения работать с альтернативными гипотезами, используя прием рассуждения от противного, так и способности одновременного учета позиций нескольких людей, которые проводят собственные рассуждения и также работают с вводимыми ими альтернативными гипотезами. По экспериментальным данным второй компонент задачи существенно сложнее: если выявить альтернативные гипотезы могут 16 из 20-ти испытуемых, то принимать позицию другого и рассуждать с его точки зрения - лишь 3. По мнению Н.А. Подгорецкой, проводившей эксперимент, вторая часть задания, в отличие от первой - логической, является психологической, а её особая сложность объясняется закрепленностью эгоцентрической позиции испытуемых. На мой взгляд, обе части задания в равной мере логические. Принятие позиций других мудрецов в контрфактической ситуации, созданной исходным допущением от противного, может быть истолковано как последовательное конструирование миров знания мудрецов, ограниченное той информацией о ситуации, которой они обладают. Следовательно, учет позиций нескольких рассуждающих субъектов в процессе решения задачи является логической процедурой конструирования эпистемически возможных миров и по существу не отличается от работы с альтернативными гипотезами, представляющей собой конструирование контрфактических миров. Безусловно, психологическая трудность работы с "чужими" эпистемическими мирами связана с когнитивным эгоцентризмом детей, на

ранних этапах доходящим до монополизации ими личного местоимения "Я". Но точно также конструирование контрфактических миров, являющееся компонентом любого рассуждения от противного, психологически затруднено эгоцентрической очевидностью иного, фактического положения дел (ср. рассуждение маленькой девочки, приводимое Л. Кэрроллом: "Как хорошо, что я не люблю спаржу, потому что, если бы я её любила, мне пришлось бы её есть, а она такая противная"). Большой процент когнитивных неудач на втором этапе решения задачи обусловлен, на мой взгляд, выходом на новый уровень рефлексии - рассмотрением эпистемических альтернатив по отношению к введенным ранее контрфактическим альтернативам. Непростое для ребенка осознание контекстуальное™ знания подвергается двойному испытанию: обычная "фоновая" данность контекста дважды замещается "фокусной", когда контекст становится объектом рефлексии и критической оценки. "Обретение фона", связанное с рефлексивным переключением "фокуса" интенции, является также неизбежной стадией осознания и разрешения логических парадоксов, не случайно так любимых детьми. Интеллектуальная радость от достигнутого таким образом "расширения сознания" - заслуженная награда, стимулирующая ребенка к нелегкой работе по преодолению естественного когнитивного эгоцентризма.

Примечания:

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 07-03-00345а.

Понизовкина И.Ф., Москва, Россия

**РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ
В "ЭПОХУ ДИАЛОГА"**

Употребляй те с пользой время.
Учиться надо по системе.
Сперва хочу вам в долг вменить
На курсы логики ходить.
Ваш ум, не тронутый доньше,
На них приучат к дисциплине,
Чтоб взял он направленья ось,
Не разбредаясь вкривь и вкось.
И.В.Гете "Фауст" Ч. / "Ночь"

События XXI века (культурно-исторические, политические, экономические и др.) показывают, что любой просчет или недоучет каких-либо обстоятельств или последствий приобретает все более планетарный, всеобщий характер. Особенно это касается деликатных проблем этнического и культурно-религиозного толка. В этих условиях сохранение равновесия в

социальных системах зависит от умения вести продуктивный диалог в процессе подготовки и принятия решений разного уровня, что предъявляет новые, повышенные требования к уровню мышления, регулирующих поведение людей. Нужно постепенно обучать подрастающее поколение умению вести цивилизованный диалог на любом уровне, жить в условиях нового социума, имеющего сетевое строение. Нужно учиться договариваться, учитывать интересы и особенности других.

Базу для мышления закладывает логика - наука "на все времена". Но даже в вузах ее изучают (отводя для нее минимальное количество аудиторных часов) как бы с опаской: а надо ли? а поймут ли? И становится формальная логика формальной в буквальном смысле слова, проходной дисциплиной. А уж детям и вовсе отказывают в способности и необходимости овладеть ею. И совершенно напрасно... Именно в детстве закладываются базисные принципы мышления с большей легкостью, поскольку мышление еще *неотягощено* стереотипами; детское сознание открыто для решения всех тех сложных и насущных задач, которые стоят перед логикой.

Уровень мышления определяется не столько количеством усвоенных знаний, сколько умением отбирать нужное, главное в потоке информации и пользоваться этими знаниями правильно и эффективно, способностью донести свои мысли до окружающих, что непосредственно связано с овладением формальной логикой. Такое овладение предполагает наличие критического мышления и анализа, умение последовательно и непротиворечиво рассуждать, делать выводы, учитывая разнообразные посылки, давать точные формулировки и определения (дефиниции), выделять существенное как в собственных суждениях, так и оппонентов, правильно классифицировать любые предметы и явления в различных сферах деятельности.

Необходимо разработать четкую программу с научно обоснованной акцентацией на определенные формы, методы и содержание развития логического мышления для разных возрастов. Анализ формирования логических операций у ребенка показал, что они не возникают одновременно, образуя некоторый блок, а вырабатываются в два последовательных этапа. Пропозициональные операции (логика высказываний) с их особыми структурами целого, т.е. структурами решетки (матрицы) и группы из четырех преобразований (идентичность, инверсия, взаимно однозначное соответствие, соотносительность) в действительности появляются лишь к 11 - 12 годам и систематически организуются только между 12 и 15 годами. Начиная же с 7 - 8 лет можно наблюдать образование систем логических операций над самими объектами, их классами и отношениями, не касаю-

щихся пока пропозиций как таковых и образующихся только по поводу реального или воображаемого манипулирования с этими объектами.

С удовольствием наблюдая за "философскими играми для детей и взрослых" в семейной Школе Сократа под мастерским руководством профессора и прекрасного педагога Л.Т. Ретюнских, не раз ловила себя на мысли: как было бы органично и полезно дополнить эти занятия игровыми формами овладения практической логикой, которые должны быть столь же увлекательны! Состязательность в дисциплинированности и обоснованности мышления придадут эмоциональному обмену мнениями по философским вопросам большую глубину, возможность испытать радость открытия своих интеллектуальных возможностей.

И здесь мне не случайно вспоминаются занятия по логике с детьми (и студентами) другого большого мастера профессора А.Д. Гетмановой, опыт которой я взяла себе на вооружение, дополнив его своими нетрадиционными и весьма эффективными формами преподавания логики: игровыми приемами (логическое лото, "угадай-ка"), проблемно-творческими заданиями, рисованием сюжетов на логические темы, разнообразной по методам и целям работой с художественной литературой (произведения Л. Кэрролла, сказки, басни И.А. Крылова и др. дают большой простор для формирования творческого, самостоятельного, аргументирующего мышления), инсценировками, в которых ненавязчиво отрабатывались логические приемы и операции.

Синченко Г. Ч., Омск, Россия

ВИКТОРИНА ПО ЛОГИКЕ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Цель - в атмосфере игровой коммуникации пробудить у старшеклассников интерес к логике, способствовать формированию первичных логических знаний, прогрессу коммуникативной компетентности.

Участники и иные фигуры. *Участники* - старшеклассники, разбитые на несколько (от двух до четырех) команды. Состав команды - от трех до шести человек. Роль *ведущего* исполняет автор тезисов. *Жюри* (совет мудрейших) формируется из взрослых участников и организаторов конференции.

Система оценок - стандартная пятибалльная.

Сценарий. Викторина состоит из трех раундов и аукциона. При равенстве баллов, набранных по итогам раундов двумя или более командами, проводится дополнительный *блиц-раунд* (не более одной минуты на ответ). Цена решения - половина балла, выставляемая жюри коллективно за (наиболее) правильный ответ.

Аукцион представляет собой проводимый в один цикл командный торг за лот. Цена лота на один балл превышает разницу между суммами баллов лидера и аутсайдера. Лот (запечатанное в конверте дополнительное задание) достается купившей его команде. Право покупки предоставляется сначала команде, занимающей последнее место, затем - предпоследнее и т.д. При правильном решении цена лота прибавляется к набранной сумме баллов, при неправильном - вычитается из нее. Таким образом, команда, купившая лот, при правильном решении занимает итоговое первое место, а при неправильном оказывается на последнем.

Возможна также игра со зрителями, состоящая из коротких задач, верные решения которых поощряются призами.

Содержание и способ постановки задач. Раунды проводятся последовательно по теме "Формальная логика как наука" и некоторым другим темам стандартного курса ("Понятие", "Суждение", "Умозаключение" и т.д.) на усмотрение ведущего. В интересах сочетания образовательного и игрового начал викторины каждой теме придается специфическая музыкальная и информационная окраска ("Понятию" - французская, "Суждению" - советская, "Умозаключению" - русская и т.п.). "Национальный" колорит определяется исторически знаковыми логическими трудами, которые в непринужденной манере представляются ведущим в начале раундов ("Логика, или Искусство мыслить" А. Арно и П. Николя, учебники логики В.Ф. Асмуса и Г.И. Челпанова и т.д.). Ведущий в начале каждого раунда вводит базовые разъяснения, основанные на презумпции не более чем стихийной интуитивности участников.

Примеры. *Пример 1.* (начало презентации "Логика Пор-Рояля"). "Николь родился в 1625 г., т.е. ровно в тот год, когда горячий гасконский парень д'Артаньян отправился завоевывать Париж. А Арно - ровесник мерина, чья немислимая масть дала повод стычке у гостиницы "Вольный мельник" в Менге. В 1656 г. Арно по идеологическим мотивам отстранили от кафедры в Сорбонне, и он нашел пристанище в аббатстве Пор-Рояль близ Парижа, где к тому времени осела целая группа его единомышленников, включая Николя. Поэтому написанный в творческом тандеме учебник известен также как "Логика Пор-Рояля". Но главное, конечно не в названии. Это первая в новой Европе логическая литература, написанная на национальном языке (а не латыни) в светском духе и рассчитанная на потребности научного мышления и просто здравого смысла...".

Пример 2. (задача раунда по теме "Понятие"): "Примите к сведению: известен единственный Людовик XIV - сын Людовика XIII, хорошо известный вам по "Трем мушкетерам" А. Дюма незадачливого мужа королевы Анны. Прочитайте текст: "Авторы знаменитого учебника "Логика

Пор-Рояля" А. Арио и П. Николь (XVII в.) писали, что возможны две разновидности образования сложных понятий. Пример первой: "Людовик XIV" - "Людовик XIV, король Франции". Пример второй: "папа Римский" - "папа Римский Бенедикт XIV". Выразите разницу между первой и второй разновидностями, используя круговые схемы Эйлера. Как называются полученные отношения между понятиями в первом и во втором случаях?"

Дискуссия. Предложенная модель является упрощенным вариантом концепции, дважды реализованной автором со студентами юридического вуза (во время сообщения возможна демонстрация видеофрагментов). Итоги: викторина оказала существенное образовательное воздействие; дала возможность публичного раскрытия знаний и способностей наиболее успевающих студентов, стала формой их морального поощрения; игровой "ключ" мероприятия обеспечил легкое восприятие информации и положительную психологическую атмосферу; викторина способствовала росту престижа логики как учебного предмета и логико-коммуникативного статуса студентов. Насколько адекватно она адаптирована для старшеклассников - вопрос, открытый критическому обсуждению и нуждающийся в экспериментальных данных.

Сори на Г. В., Москва, Россия

КАНТОВСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОПРОСАМ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

Проблема общей цели воспитания и способы ее достижения занимали далеко не последнее место в системе кантовской философии. Кант исследует вопрос о том, как можно помочь человеку занять подобающее ему место в мире, более того, среди всех наук он выделил именно ту науку, "из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком". Изменения во внутреннем мире человека должны, по Канту, привести к такому состоянию, когда он, наконец, обретет "мужество пользоваться собственным умом".

Система образования, - считал Кант, - должна быть направлена на то, чтобы развить природные способности человека, помочь ему достичь своего назначения в жизни. Среди методов развития человеческих способностей Кант выделял искусство задавать вопросы и находить на них правильные ответы. Хорошо известна знаменитая фраза из "Критики чистого разума". "Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума или проницательности. Если вопрос сам по себе бессмыслен и требует бесполезных ответов, то кроме стыда для вопрошающего он имеет иногда еще тот недостаток, что побуждает неосмотритель-

ного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище: один (по выражению древних) доит козла, а другой держит под ним решето".

Кантовские идеи о месте вопроса и ответа в структуре образования представляют собой особый интерес не только как идеи великого мыслителя, но и как обобщение практики работы педагога, который в течение семи лет работал домашним учителем, а затем сорок один год преподавал в университете.

В работах Канта, как я полагаю, можно выделить два типа вопросов: глобальные, метафизические и учебные, педагогические. Это разделение существенно, и отношение Канта к этим двум типам вопросов разное. Первые из них должны быть строго ограничены и регламентированы, вторые, базируясь на первых, уже не имеют ограничений и определяются уровнем педагога, его задачами и возможностями ученика.

Что же представляет собой каждая из групп вопросов?

Анализ метафизических вопросов Кант проводил в плане решения задачи оправдания научного знания, выявления источников различных видов знания (математики, теоретического естествознания, метафизики). Эта задача не могла быть решена без ограничения возможности задавать вопросы, поскольку, в противном случае, формулировка метафизических вопросов превращается в бесконечный, никогда не завершаемый процесс. Достижение подлинного, объективного знания возможно, по Канту, только через ограничение разума, через сознательное ограничение возможностей познания.

Если метафизические вопросы Кант анализировал в связи с проблемами чистого разума, то школьные, методические вопросы - в связи с проблемами практического разума.

В связи с проблемами вопрошания Кант выделил два основных способа обучения. Первый из них построен на монологе. Это акроаматический метод обучения, специально предназначенный для слушания. Акроаматический метод обучения является необходимым, но не самостоятельным методом. Он создает основы для эротематического, вопросно-ответного, способа обучения, который, в свою очередь, подразделялся Кантом на катехизический и диалогический, или сократический методы обучения.

Катехизический способ обучения рассчитан на неискушенного воспитанника и обращен к его памяти. Этот способ обучения связан, в первую очередь, с освоением принципов морали и долга.

Катехизический способ обучения необходим на той стадии, когда еще невозможно сотрудничество, потому что ученик ещё не умеет задавать вопросы. Ответы должны основываться на памяти ученика. Такой способ обучения Кант называл механически-катехизическим.

По Канту, это необходимый этап образования, ибо он создает условия для "сократовского" приёма в обучении. Сократовским методом можно доказывать незнание собеседника-оппонента, отклонять его возражения против нравственности и религии. Следует заметить, что Кант считал, что именно этим методом он построил свою "Критику чистого разума". Однако такая характеристика не вскрывает главные качества сократовского метода в процессе обучения. Этот способ обучения обращен к разуму ученика. Он создает условия для совместного поиска ответов. Отношения учителя и ученика в этом случае оказываются отношениями сотрудничества, так как диалог предполагает обращение друг к другу.

Примечания:

* Исследование ведется при финансовой поддержке РФНФ, грант № 07-03-00281а.

Тарасова Э.П., Смоленск, Россия

**ЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ
КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА У ШКОЛЬНИКОВ**

Диалог, по определению К.Д. Скрипника, - это взаимодействие участников, когда оба они активны и реагируют на позицию партнера. Партнерство в диалоге обеспечивается коммуникативным процессом между участниками, когда на каждую фразу, высказывание партнеры обращают определенное внимание с целью дальнейшего развития коммуникации. Аргументативный диалог, предполагающий необходимость доказывать, обосновывать свою точку зрения, является неотъемлемой частью любого рационального сотрудничества.

Культура диалога в первую очередь предусматривает использование опыта, накопленного человечеством в области вербальной коммуникации, который эксплицируется как определенные правила логико-методологического, этического и психологического характера. Выполнение этих правил обеспечивает успешность рационального диалога и является пред условием для адекватной коммуникации и взаимодействия.

Доклад посвящен анализу логических оснований культуры диалога.

Логические основания культуры диалога - это законы и правила логики, по которым из собственных оснований культуры диалога получают ее производные предположения, сохраняя специфику истинных оценок исходных предположений. Законы логики и принципы, основанные на них, должны быть процедурными правилами двустороннего диалога. Мы принимаем постулат Н.А. Васильева: "Для того чтобы мышление было логическим, оно должно выполнять известные требования, вытекающие из

сущности логического, и эти требования, само собой, останутся неизменными для всякого логического мышления. То, что не выполняет эти требования, то и не может считаться логическим" [2, с. 2]. Сущностью логического представляются следующие принципы: ясность, точность, непротиворечивость, определенность, последовательность, доказательность.

Формировать культуру рассуждения необходимо с детства. Среди ранних приобретений детского разума наиболее важную роль играет естественный язык. Незаметно и быстро через его грамматические и синтаксические правила ребенок осваивает умение логически правильно мыслить. Ребенок может сказать: "У тебя большой шар, а у меня красный", "Принеси мне коробочку точно такой величины, но чтоб была побольше" и т.п. Но постепенно его мышление становится все более упорядоченным и последовательным. Фразы начинают связываться между собой так, что становится невозможным, приняв одни, не принять другие. Усвоение языка оказывается одновременно и усвоением общечеловеческой, не зависящей от конкретных языков логики. В дальнейшем стихийно сложившееся знание грамматики систематизируется и шлифуется в процессе школьного обучения. На логику же специального внимания не обращается, ее совершенствование остается стихийным процессом. Нет поэтому ничего странного в том, что, научившись на практике последовательно и доказательно рассуждать, человек затрудняется ответить, какими принципами он при этом руководствуется. Почувствовав сбой в рассуждении, он оказывается, как правило, не способным объяснить, какая логическая ошибка допущена.

Необходимо заметить, что проведенные Н.А. Подгорецкой, Н.Н. Поспеловым, И.Н. Поспеловым, Е.В. Морозовой, Э.П. Тарасовой исследования показали, что большинство старшеклассников не только не в состоянии прокомментировать доказательное рассуждение, но и склонны допускать серьезные ошибки, представляя умозаключения по неправильным модусам как строгое логическое следование, делая поспешные обобщения, создавая ложные аналогии и пр. [3; 6; 7]. У этого явления есть аверс: при проведении анализа причин типичных ошибок срезовых контрольных работ учителя школ и преподаватели колледжей называли недостаточное развитие логического мышления, но затруднялись конкретизировать, какие именно логические ошибки были допущены.

Поскольку логическая компетентность позволяет противостоять возможным конфликтам, недоразумениям, манипуляциям в ходе диалога, и знание логики дает возможность найти и исправить ошибки в своих и чужих рассуждениях, считаем необходимым уделять специальное внимание формированию логической компетентности как учащихся, так и учителей.

Остается неясным, почему в такой ситуации изучение логики повсеместно переводится в региональный (дополнительный/по выбору) компонент в высших учебных заведениях, за исключением юридических специальностей?

Литература:

1. Белнап Н., Сшил Т. Логика вопросов и ответов / Пер. с англ. Г.Е. Крейдлина. М., Прогресс, 1981.
2. Васильев Н.А. Логика и металогика. // http://orel.rsl.ru/nettext/russian/vasilev_na/meta.html. 05.02.08.
3. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. М., МГУ, 1980.
4. Ивин А.А. Логика. М., Знание, 1998.
5. Скрипник К.Д. Логические модели диалога. Ростов-на-Дону, 2001.
6. Поспелов КН., Поспелов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М., Педагогика, 1989.
7. Тарасова Э.П. Педагогическое управление затруднениями при решении проблемных задач // Управление образовательным процессом в колледже как системой деятельности преподавателя и студента по обеспечению качества подготовки специалиста. Смоленск, Изд-во СПЭК, 2005. 4.2. С. 37-44.

Яшин Б.Л., Москва, Россия

**ЛОГИКА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ или РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ
ИЗУЧЕНИЯ ЛОГИКИ В ШКОЛЕ**

Одной из главнейших проблем современного образования, с моей точки зрения, является проблема повышения уровня культуры мышления и речи. Практика педагогического общения с учащимися - школьниками, студентами, аспирантами - показывает, что многие из них не способны грамотно выразить свои мысли, не умеют обобщать и делать выводы из очевидных посылок, допускают элементарные логические и грамматические ошибки. Да что говорить о студентах и школьниках, если даже наши политики, руководители государства, дикторы радио и телевидения проявляют иногда удивительно низкий уровень речевой культуры.

Решение названной проблемы невозможно без формирования логической культуры, являющейся необходимым условием любого вида деятельности, связанного с убеждающим словом. Умения логически грамотно сформулировать свою мысль, аргументированно подтвердить высказанное утверждение или опровергнуть недостаточно обоснованное положение,

ясно и точно определить то или иное понятие, правильно сформулировать вопрос, построить свои рассуждения таким образом, чтобы они безоговорочно убеждали в достоверности полученного результата, являются важнейшими составляющими речевой культуры.

Перечисленные умения и навыки на первый взгляд кажутся достаточно простыми и естественными. Однако на практике, и в сфере обыденного, и, к сожалению, даже в сфере научного общения, приходится сталкиваться с такими случаями, когда человек не способен защитить свою точку зрения или обосновать выдвинутое им положение. Когда он не понимает, что можно, а что нельзя использовать в качестве аргументов, когда допускаются грубые ошибки в определениях понятий, при их делении и классификации.

Элементарные логические умения, ставшие навыками и доведенные до автоматизма, разумный критицизм по отношению к своей речи и высказываниям и рассуждениям собеседника собственно и являются отличительными особенностями человека, обладающего достаточно высоким уровнем логической культуры. Именно их и необходимо заложить с детства, сформировать у ребенка чувство правильного мышления, привить ему вкус к самостоятельному, критическому мышлению, к творчеству. К сожалению, сегодня довольно часто ни родители, ни учителя не только не знают, как и что следует делать для этого, но и сами не отличаются высоким уровнем логической культуры.

В контексте сказанного невольно вспоминаются слова одного из известнейших философов Нового времени Дж. Ст. Милля, много сделавшего для развития логики. "Когда я принимаю в соображение, как проста теория умозаключения, какого небольшого времени достаточно для приобретения полного знания ее принципов и правил и даже значительной опытности в их применении, - писал он, - я не нахожу никакого извинения для тех, кто, желая заниматься с успехом каким-либо умственным трудом, упускает это изучение. Логика есть великий преследователь темного и запутанного мышления; она рассеивает туман, скрывающий от нас наше невежество и заставляющий нас думать, что мы понимаем предмет, в то время, когда мы его не понимаем. Я убежден, что в современном воспитании ничто не приносит большей пользы для выработки точных мыслителей, остающихся верными смыслу слов и предложений и находящихся постоянно на стороже против терминов неопределенных и двусмысленных, как логика". Разве можно не согласиться с этими словами?

Очевидно, что эти слова, в которых сжато и емко выражена идея о пользе и значимости логики в воспитании и образовании человека мыслящего, сказанные несколько веков назад, остаются актуальными и сейчас. В

XXI веке, в котором уже живет человечество, важнейшей задачей образования, несомненно, является задача научить человека самостоятельно мыслить и жить, грамотно рассуждать, делать выбор и принимать обоснованные решения в самых трудных ситуациях. Существенную помощь в реализации этой задачи может оказать логика, которая, по мнению многих философов, ученых и педагогов, должна стать обязательным элементом школьного образования.

В нашей стране уже в ее новейшей истории имеется определенный опыт изучения логики в школах и даже в детских садах. Конечно, в детском саду и начальных классах имеют дело не с теоретической, а с практической логикой. В этом случае речь идет, прежде всего, о формировании логического, абстрактного мышления на основе конкретно-образного и предметного мышления. Иными словами, здесь дети имеют дело с эмпирическим освоением тех или иных логических операций, тех или иных способов рассуждений. В средних же и старших классах, как показывает и мой личный практический опыт, уже вполне возможно изучение и основ логической науки.

О возможности и даже необходимости изучения логики в школе не раз заявляли на разных уровнях авторы вузовских и школьных учебников по логике, профессора, доктора философских наук А.Д. Гетманова, А.Л. Никифоров, М.И. Панов, А.И. Уемов и другие философы и ученые, имеющие опыт работы в различных школах, гимназиях и колледжах.

Никифоров А.Л. и Панов М.И., например, еще в 1995 г. разработали концептуальные основы курса "Введение в логику" и его программу для начальной школы, которые были опубликованы в рамках Федеральной программы книгоиздания России "Новая библиотека гуманитарного образования" [1].

В этой работе показывается, что изучение логики в начальной школе необходимо и возможно в силу того, что:

во-первых, этого настоятельно требует будущее России, которой нужны логически грамотно, самостоятельно и творчески мыслящие граждане;

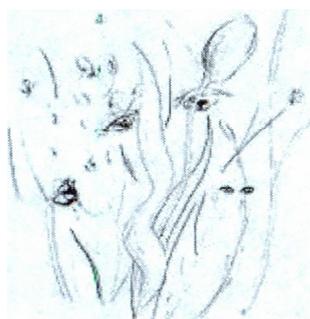
во-вторых, это будет способствовать осознанию теснейшей связи языка и мышления, а вместе с этим - осмыслению всевозможных проблем и трудностей, возникающих в обыденном общении, поможет избегать ловушек языка, неточности и неоднозначности слов и двусмысленности языковых выражений, научит бороться с уловками и софизмами в спорах;

в-третьих, это будет ориентировать детей (и учителей тоже!) на то, чтобы слушать и слышать другого, т.е. на диалог, и вместе с этим воспитывать у них ответственность за возможные последствия сказанного ("Слово - не воробей, вылетит - не поймаешь").

Это - лишь наиболее важные, с моей точки зрения, причины, которые служат убедительным основанием для изучения логики в школах и других средних учебных заведениях. **Я** - "За"!

Примечание:

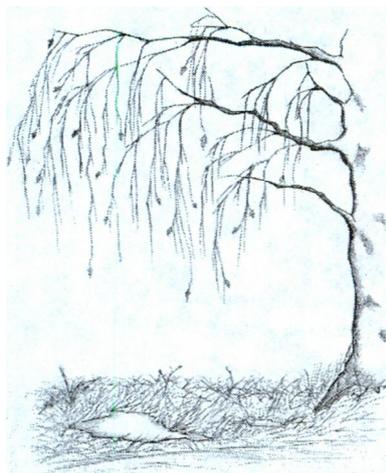
1. См.: *Никифоров А.Л., Панов М.И.* Введение в логику (для начальной школы). Концептуальные основы курса "Введение в логику" для начальной школы и Программа курса логики. М., Университетский гуманитарный лицей; Скорина, 1995.



Весна. *Анастасия Хачко*



Ностальгия. *Анна Венгереш*



Осень. *Марина Миронова*



Участники Второй Международной конференции «Философия – детям». Москва, 27 мая 2006 года

СЕКЦИЯ 4:

"ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ" И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Веракса А.Н., Москва, Россия

СИМВОЛ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Специфика употребления символической формы отражения младшими школьниками в учебной деятельности связана с отличительными особенностями его строения. В этом смысле символ принципиально отличается от знака. Знаковое опосредствование применяется в случае, когда субъект имеет возможность ориентировки в ситуации решения задачи при помощи значений. Символическое опосредствование возникает, когда подобная ориентировка затрудняется (то есть, когда субъект либо не обладает необходимыми знаковыми средствами, либо в данный момент они не актуализированы).

Нам представляется, что особенность употребления символа связана, прежде всего, с появлением ситуации неопределенности. Многие авторы (Н.В. Кулагина, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, А.В. Цветков и др.) отмечают, что символ не имеет четкого соответствия символизируемой ситуации в логике значений. Исследователи, занимающиеся знаковым отражением, указывают на наличие у знака внешней стороны и значения. При этом внешняя сторона фактически выступает в роли различительной функции и обладает свойством прозрачности в том смысле, что сознание субъекта, использующего знак, сразу обращается к значению знака. В отличие от знака символ обладает ярко выраженной внешностью, и при обращении сознания к символу эта внешность выходит на первый план. Содержание символа концентрируется в его образной, внешней оболочке, порождая особую ситуацию, в которую переносится познавательная деятельность субъекта. Это возможно благодаря тому, что символ допускает интерпретацию в значениях своей образности. Как только начинает разворачиваться интерпретация символа он начинает ускользать, превращаясь в различные системы значений. В результате этой деятельности символ теряет свою неопределенность и, в конечном итоге, субъект оказывается способен решить исходную задачу.

Вот почему можно говорить о том, что в символе обозначаемое и обозначающее слиты в образной форме, хотя сам символ (поскольку он выступает средством решения вызвавшей затруднение ситуации), репрезентирова-

ет нечто, отличное от самого себя. То есть смысл символа, хотя и не дается вне его формы, не предполагает соответствия в значениях между собственной оболочкой и символизируемой ситуацией. Между ними имеется расхождение, которое рождает неопределенность, многозначность символа, отмечаемую целым рядом авторов.

В целом ряде случаев символ помогает разрешить объективно сложную для младшего школьника ситуацию за счет тех возможностей интерпретации, которые в нем содержатся. В нашем исследовании было показано, что в учебной деятельности возникают ситуации неопределенности, порождающие необходимость использования символической формы отражения. По мере формирования способ интерпретации (действия) в ситуации эта форма отражения трансформируется в знаковую. Более того, организация учебной деятельности с учетом предварительного символического опосредствования позволяет детям эффективнее осваивать новое содержание в сравнении с классическим "знаковым" обучением.

Иванов А.Г., Липецк, Россия

МЫШЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И МИФОТВОРЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: ОБЩНОСТЬ СВОЙСТВ

Изучая детей, нельзя не отметить проявление многих основных мифологических характеристик уже на ранних этапах развития ребенка. В целом, ранние этапы онтогенеза во многом похожи на ранние этапы филогенеза.

Рассмотрим некоторые основные свойства мифологического сознания, которые также присущи детям.

В отличие от рациональных форм сознания, которые вычленяют реальные субъект-объектные связи в мире, мифологическое сознание синкретически отражает мир, и в условиях нехватки информации для объяснения мира, недостатка рефлексии, пытается удовлетворить эту потребность компенсаторно, в воображении. Синкретизм представляет собой первоначальное единство.

Изначально синкретично и восприятие ребенка: восприятие слова не отделяется от сопровождающего его действия; слово или действие отождествляются с предметом, с которым они проговариваются или осуществляются.

Сущность мифологического сознания раскрывается также на основе анализа преобладающих в его содержании чувственных и эмоционально-ценностных знаний. Доминирование в мифологическом сознании чувств-

венных составляющих познавательного процесса объясняется тем, что познающий субъект не отделяет себя от внешнего мира, воспринимает все происходящее вокруг, как происходящее непосредственно с ним, переносит себя на место другого, сопереживает ему. Каждому ощущению, восприятию и представлению, соответствует определенная эмоция, которая объективируется в мифе. Основание мифа находится преимущественно в чувственно-эмоциональных представлениях о мире.

Эмоциональное отношение к воспринимаемому является главным и у ребенка. На первом плане у детей находится прямое, непосредственное восприятие.

В мифологическом сознании существует неупорядоченность взаимосвязей вещей и явлений, непостоянство этих взаимосвязей. Каждый предмет, входящий в мифологическую картину мира, может оказаться связанным с другим через партиципацию (сопричастие). Закон сопричастия играл важную роль в концепции Ж. Леви-Брюля, который определял его как способность сознания стирать, сглаживать всякую двойственность, наделять предмет одновременно противоположными свойствами. Часть предмета и сам предмет характеризуются одинаковым по силе воздействием на носителя мифологического сознания, и принципиально не различаются. Объясняется это законом партиципации: в мифологическом сознании отражение предмета - это часть предмета, в котором он присутствует целиком.

Специфические особенности определения соотношения части и целого свойственны и детям, и главная из них - в представлении, что часть не есть с необходимостью часть целого, а является чем-то обособленным, самостоятельным, отдельным, не связанным с целым.

При рассмотрении, как мифологического сознания, так и сознания детей, можно обнаружить особенные - от отождествления до отсутствия связи - отношения между частью и целым, не свойственные рациональному мышлению.

Таким образом, рассмотрев некоторые свойства мифологического сознания, мы обнаружили тесную связь между мифологическим мышлением и мышлением детей, что открывает простор для дальнейшего компаративистского анализа. Знание принципов функционирования свойств и элементов мифологического сознания как первого способа освоения мира, будет способствовать пониманию детского мышления, психологии, поведения, и, в конечном счете, позволит системно подойти к процессу обучения и воспитания детей.

Крашенинников Е.Е., Москва, Россия

**ФИЛОСОФИЯ для дошкольников
В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

При построении программы философии для дошкольников в рамках системы диалектического обучения, разрабатываемой Н.Е. Вераксой и его коллективом, мы основывались на двух очевидных положениях. Во-первых, программа по философии для дошкольников не может являться программой по изучению философии или истории философии. Во-вторых, одна из проблем любого обучения философии заключается в том, что забывается, что философы искали ответы на какие-то самые существенно важные для своей жизни вопросы. Но строить программу по философии как попытку обсуждения важных для участников проблем, то есть идти от детей, не представляется возможным, так как у детей нет средств обсуждения подобных проблем. Вопросы, задаваемые детьми часто вполне философские, но если начать обсуждать их на "детском" уровне, то это будет профанация философского содержания. Тогда ведущим становится другое необходимое свойство любой философии - это обязательное присутствие размышления.

Поэтому предлагается следующая схема построения программы "Философия". Берутся некоторые философские понятия и создаётся ряд задач для детей, при решении которых применяются конкретные диалектические мыслительные действия, то есть прописывается диалектическая структура философских понятий и воплощается в задачи для детей. В качестве таких понятий были выбраны "Движение" и "Развитие", в дальнейшем - понятия "Истина" и "Красота".

В начале в понятии раскрывается базовое противоречие, которое и создаёт его реальную сложность, многообразие пониманий и воплощений (то есть применяется диалектическое мыслительное действие объединение). После этого по отношению к данной паре противоположностей применяются известные диалектические мыслительные действия (опосредствование, превращение, обращение, отождествление, замыкание, смена альтернативы и другие). Варианты предполагаемых решений могут быть любыми; на основе каждого варианта создаётся задание.

Важным преимуществом "преподавания" философии в детском саду заключается в том, что в дошкольном учреждении воспитатели и родители не по поводу всего задаются вопросом, а как это пригодится в жизни.

Занятия не имеют ограничений по времени как в большую, так и в меньшую сторону - они длятся до тех пор, пока продолжает появляться новое содержание у участников. Поэтому любое занятие может растягивать-

ся на две-три встречи или быть, наоборот, очень коротким - но убыстрение обычно происходит в том случае, когда педагог забывает, что смысл занятия заключается в "проживании" детьми противоречивой ситуации, в столкновении противоположных версий и их обосновании, а не в выработке общего правильного ответа. Главное в организации подобного рода занятий - понимание педагогом сути диалектического мышления. Педагог импровизирует по отношению к содержанию занятий, оставаясь при этом в рамках общей схемы оперирования противоположностями.

Эффективность занятий определяется не во время их проведения и не последующей психологической диагностикой диалектического мышления, а при обнаружении случаев применения детьми диалектических мыслительных действий в другой деятельности (общении с родителями, играх со сверстниками и т.п.). Аналогично поиск и фиксация таких ситуаций в жизни самого педагога свидетельствует об успешности проводимых занятий.

Обухов Л.С., Москва, Россия

ДИАЛОГ С ДРУГИМ: ГОРОДСКОЙ ПОДРОСТОК В ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРАХ ЭТНОСОВ РОССИИ

Диалог с другим - не только средство осуществления социального взаимодействия, но и путь к развитию собственных рефлексивных способностей и становлению самосознания. Развитие рефлексивного интереса к другому через построение диалогического общения осуществляется нами в ходе организации исследовательской деятельности подростков в области социокультурной психологии и антропологии. Автор с 1995 года ежегодно проводит учебно-исследовательские экспедиции с городскими подростками в условия отдаленных селений с сохранными традиционными культурами различных регионов России (Архангельская область, Республика Алтай, Республика Башкирия, Республика Бурятия, Республика Карелия, Кольский п-ов и др.).

Понимание подростком мира, других, самого себя, своих возможностей и жизненных целей расширяется и делается более отрефлексированным в условиях вариативности круга общения, разнообразия жизненных ситуаций. Во многом этому способствует включение подростка в исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность учащихся - сложно организованный, многоаспектный процесс, который может способствовать как приобретению новых знаний и расширению мировоззрения, так и эмоциональному развитию личности.

Наиболее эффективным средством развития поливерсионного видения мира являются длительные экспедиции в регионы, культура которых имеет принципиальное отличие от повседневной жизни городского подростка.

Пространство экспедиции определяется следующими смысловыми моментами: спецификой культурного пространства; наличием смысловой исследовательской программы; выстраиванием исследования в зависимости от особенностей контекста и по ситуации; сбалансированным соотношением индивидуальной и групповой форм работы; соотношением исследовательских и других значимых жизненных задач подростков; созданием ситуаций, содействующих запуску рефлексии по отношению своей деятельности и собственной позиции к другому.

Опыт организации исследовательской деятельности показывает, что построение исследований в "другом" культурном пространстве значительно эффективнее для запуска рефлексивных процессов самопознания. Это происходит благодаря видимой культурной разнице, раскрываемой в диалоге с людьми другой культуры, через осознанную попытку понять другой образ жизни, а в следствии и образ мысли. Именно в ситуации понимания культурных различий в их самоценности и вариативности, подростки начинают осознавать особенности своего культурного пространства, своего мировоззрения. При нахождении подростка только в "своем" культурном пространстве в его сознании зачастую довлеют сложившиеся стереотипы действий и восприятия, которые не позволяют задуматься о собственных особенностях, о своей социальности и уникальности, уводят в эмоционально-оценочные стереотипы восприятия.

В пространстве экспедиции значимы естественно возникающие событийные контексты, к которым направлено сознание подростков в контексте исследовательских задач. Условия, которые, с одной стороны, обладают высокой степенью отличия от стереотипного образа жизни, а, с другой стороны, требуют осознанного обращения к пониманию их в диалогическом аспекте - в высокой степени содействуют развитию рефлексивности самосознания. Среди общих условий, содействующих развитию рефлексивности выделают: достаточная степень новизны ситуации; необходимость соотнести пройденное с настоящим; значимость соотнесения себя с другим; общение по принципу диалогического вопрошания; внешнее и внутреннее порождение текста в зависимости от адресата. Данные условия естественны и эффективно реализуются в экспедиционных исследованиях подростков в пространстве другой культуры.

Исследуя, выстраивая диалог с людьми другой культуры, подростки познают не только мир как таковой, других людей и их мир, но и себя самих в этом мире.

Литература:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., Наука, 1986. С. 82-138.
2. Лосев А.Ф. Диалектика мифа / Сост., подг. текста, об. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. М., Мысль, 2001. С. 97-98.
3. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность. М., Екатеринбург, 2007. С. 493-957.

Павлова Т.А., Брянск, Россия

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕБЯ И ДРУГИХ В КАРТИНЕ МИРА
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Многообразие факторов, влияющих на восприятие мира развивающейся личности и присвоение ею культурных ценностей, заставляет обратиться к анализу специфических психологических условий, детерминирующих и иерархизирующих внешние влияния, преломляющих, по словам СЛ. Рубинштейна, внешнее через внутреннее.

Социализация личности в культурной среде и возможности перехода к иным социокультурным координатам во многом зависят от своеобразия детской картины мира. Однако проблема детской картины мира в современном гуманитарном знании только намечается, и своеобразии детского мировоззрения и мировидения во многих исследованиях скорее постулируется в качестве необходимого прикладного аспекта организации обучения и воспитания.

Наше исследование было направлено на выявление особенностей восприятия себя и других людей в младшем подростковом возрасте. В качестве значимых обобщенных категорий картины мира выступали такие как "наш мир", "я в мире", "люди в мире". Восприятие данных категорий картины мира исследовались с помощью классического варианта методики семантического дифференциала Ч. Осгуда, направленной на количественное и качественное измерение отношений к различным объектам и явлениям и способного, как показали исследования В.Ф. Петренко, к реконструкции имплицитных картин мира, присущих субъекту. Объективация отношений к миру с помощью семантического дифференциала не требует развернутых речевых высказываний, навыков самоанализа и рефлексии, и, в связи с этим, доступна испытуемым данной возрастной категории. Методика включала выявление значений по трем факторам, соответствующим

основным измерениям семантического пространства: оценки, силы и активности. В эксперименте участвовали пятиклассники общеобразовательных школ г. Брянска.

Анализ описательной статистики по указанным категориям показал, что младшими подростками наиболее стабильно оценивалась категория мировосприятия "наш мир", по которой были получены меньшие значения дисперсии по всем трем факторам. Это указывает, что задача соотнесения различных сторон представления "мира" в целом с параметрами шкал семантического дифференциала не является для пятиклассников субъективно трудной.

Наибольший разброс данных наблюдается по категории "люди в мире". Можно предположить, что представления о людях у младших подростков недостаточны и противоречивы, поскольку в этом возрасте лишь начинается интенсивное освоение всех сторон общения со сверстниками и взрослыми, становление представлений о людях.

Важно отметить, что основные параметры описательной статистики показателей семантического дифференциала (M_0 , M_e и M) по всей выборке положительны по своему значению, то есть категории мировосприятия в представлениях младших подростков тяготеют к положительным полюсам шкал семантического дифференциала, воспринимаются позитивно.

Корреляционный анализ ответов по всем шкалам семантического дифференциала показал, что в ответах младших подростков существуют значимые корреляционные связи (для $P_{0,01}$) между категориями "я в мире" и "люди в мире". Можно сделать вывод, что характер ответов пятиклассников по данным категориям имеет высокую степень близости, и представления о своем месте в мире у младших подростков взаимосвязаны с представлениями о других людях.

В целом, статистический анализ результатов семантического дифференциала показал, что ответы младших подростков в отношении категории "я в мире" сходны по относительной величине всех трех факторов E_0 , E_e и E_a . Причем, показатели по фактору силы значительно ниже, чем показатели по факторам оценки и активности. Следовательно, подростки воспринимают себя в мире как высоко оцениваемую и активную, но, в то же время, достаточно слабую категорию картины мира. Вычисление расстояний между значениями по предложенным категориям в семантическом пространстве показывает, что наименьшее расстояние разделяет категории "наш мир" и "люди в мире" (1,234), наибольшее расстояние между категориями "наш мир" и "я в мире" (1,802). Таким образом, младшие подростки определяют категорию "я в мире" как особую, центральную в собственной картине мира.

Полученные результаты показывают, что своеобразие мировосприятия младших подростков носит относительно эгоцентрический характер. В связи с этим, общее направление культурной социализации в детском возрасте должно учитывать не только возрастные особенности личности, но и необходимость постижения элементов культуры через собственный интеллектуальный, эмоциональный, практический опыт, создающий ситуации сопричастности и ценностного отношения к воспринимаемым явлениям.

Попинано А.В., Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЯ "ТАЛАНТА" ИЛИ ФИЛОСОФСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В начале шестидесятых годов в нашей стране сильно возрос интерес к математике и физике, связанный с успехами в области освоения космоса, технической революцией и началом всеобщей компьютеризации. По инициативе крупнейших ученых и педагогов (один из самых активных - академик А.Н. Колмогоров) для особо одаренных детей в 1963 г. были организованы первые физико-математические школы-интернаты при шести сильнейших отечественных университетах. За год работы выявились как их сильные стороны, так и слабые. В частности, на некоторых детей плохо влиял их отрыв от семьи, а также перемещение из привычной устоявшейся комфортной школьной среды, где они доминировали по своему уровню развития, в обстановку довольно сильной конкуренции со стороны практически всех одноклассников. Можно ли избежать этих проблем и создать условия для интенсивного интеллектуального развития одаренных детей? Можно.

Так возникла идея создания - Всероссийской Заочной Математической Школы (ВЗМШ), которая потом превратилась в Открытый Лицей "Всероссийская многопредметная заочная школа", т.к. к математикам присоединились биологи, филологи, физики, историки, экономисты. Ценность заочного образования - в сочетании демократичности (доступности для всех слоев населения) с высоким качеством (пособия для заочной школы создавались лучшими математиками и педагогами). Преподаватели ОЛ ВЗМШ - студенты, аспиранты, преподаватели, научные сотрудники МГУ, а также и других вузов и научных учреждений.

Заочная форма обучения, отличается большей гибкостью по сравнению с другими. Главное при заочном обучении привить школьнику умение самостоятельно работать с книгой, приучить к систематическому умствен-

ному труду. Поскольку такая форма обучения требует письменного изложения, то это помогает школьнику развивать культуру мышления и речи, в этом я усматриваю философскую составляющую обучения. Философия учит умению мыслить, мыслить самостоятельно, но не на пустом месте, а материале изученных книг, статей и т.д. Осваивая любой предметный материал, ученик стоит перед необходимостью его осмыслить, интерпретировать, что и является важнейшим признаком философствования.

Задания всегда ориентированы на решение нестандартных задач. Например, преподаватели биологии придумали и апробировали на практике несколько тысяч новых задач по всем разделам биологии. Которые не требовали полного изложения всего, что они знают по тому или иному вопросу, переписывания умных фраз из книг в тетрадь, но проявить умение мыслить, работать самостоятельно с литературой, аргументировано и логично излагать свои мысли по обсуждаемому вопросу.

Коротко можно было бы так сформулировать следующие основные цели и задачи ОЛ ВЗМШ:

- " поиск талантливой молодежи, стремящейся получить глубокие знания по заинтересовавшим ее областям наук;

- " предоставление детям, проживающим вдали от крупных университетских и научно-педагогических центров, возможности углубить и пополнить свои знания различных учебных предметов и помочь им в достижении уровня, достаточного для поступления в лучшие вузы страны;

- оказание постоянной помощи учителям средних школ и других учебных заведений, в особенности, работающим в сельской местности и в малых городах и поселках, в повышении общего уровня их преподавания, знания предмета и методической подготовки, ознакомление их с новейшими достижениями в области преподавания данного предмета;

- " совершенствование всей системы дополнительного дистантного образования, создание и развитие как традиционных, так и новейших, в частности, интерактивных образовательных технологий.

Проверяют контрольные задания, в частности по биологии, студенты и аспиранты Биологического факультета МГУ. Проверка не ограничивается формальной оценкой правильности ответов. Каждый ученик получает индивидуальную рецензию с разбором ошибок, советами по дальнейшему изучению темы, а также дополнительный методический материал. Зачастую переписка "ученик - учитель" продолжается, выходя за рамки заданий ОЛ ВЗМШ, и в этом я вижу третий компонент философской составляющей обучения, т.к. диалог, как тренинг умения не только излагать свои мысли, но и услышать мнение другого, вести спор, в

котором рождается истина, вошел в культуру еще во времена Сократа и софистов. Остается выразить надежду, что к работе ОЛ ВЗМШ присоединятся и философы.

Литература:

1. *Глаголева Е.Г.* Гельфанд и школа // Квант, № 1, 2004.
2. *Раббот Ж.* Сорок лет успешной продуктивной работы // http://vzms.relline.ru/Math/join_biol.shtml

Попов В.Я., Липецк, Россия

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Становление духовности личности можно представить в виде процессов индивидуализации (ассимиляции) и социализации. Если рассматривать процесс становления духовности личности, как "становление человеческого в человеке", то данный процесс распадается на ряд составляющих, например, на гоминизацию, социализацию, инкультурацию и индивидуализацию, которые описывают становление ролевых функций личности [1, 43-54], заметив при этом, что история личностного становления духовности (онтогенез) в некоторой степени повторяет историю становления общественной духовности (филогенез).

Начальной точкой духовного становления принимаем явления импринтинга и сензитивности. "Импринтинг - это реально первое эмоционально-образное запечатление человеческим существом своей принадлежности к определённому разряду живых существ и их отношения к его появлению на свет" [2, 95].

Младенческая духовность формируется бессознательным или предсознательным образом, который заключается в "примеривании" матрицы межличностных отношений других (например, родителей) и впитывании их чувственно-эстетическим образом как некую первообразную величину, влияющую на дальнейшее становление духовности личности и этической составляющей - в частности. Явление сензитивности раскрывается как способность "постепенно разворачивать свои социальные силы.

Второй этап становления духовности личности - этап общественно-ориентированной духовности, который разбивается на два периода: активно-доверительной социализации и осознанной социализации. Период активно-доверительной социализации характеризуется, по нашему мнению, некоторой степенью отождествленности ребёнка с окружающим миром, восхитительной способностью чувствования, а не понимания экзистенциальной значимости вещей, явлений и действий. Особое место занимает искусство, способствующее развитию чувства сопереживания. На

этом этапе всё большее значение принимает познавательная направленность духовности ребёнка. Его исследовательские опыты обычно индифферентны по отношению к сферам нравственности и эстетики, где сверхзначимость приобретает место и роль близких, которые обязаны вводить в экспериментаторский порыв ребёнка оценочные критерии, но процесс руководства должен обеспечивать необходимую свободу выбора, дабы не упустить из виду нарождающуюся креативность будущей личности.

Этап осознанной социализации хронологически соответствует началу посещения детского сада и школы. Данный этап характерен возникновением и становлением собственного Я, собственной самооценки. Коллектив воспринимается ребёнком не только и не столько как носитель чуждых личностных и социальных миров - миров "не-Я", но и как психологическое зеркало для отражения и опосредованного познания собственной значимости. Активнее всего на данном этапе развивается этическая сторона духовности, причём очень важно подчеркнуть, что данный прирост духовности может быть как положительным, так и отрицательным. Нередко можно заметить, что ребёнок "нахватался" нехороших слов или не понимает безнравственности тех или иных действий, проявлений эмоций и т.п.

"Третий этап духовного становления личности - этап духовной саморегуляции" [2, 99]. Данный этап разделяется на два периода - фрагментарного духовного самосовершенствования и духовного самоопределения. Хронологически начало третьего этапа приходится на подростковый и юношеский возраст, характеризуемый относительной свободой и осознанностью своего поведения, желаний, способностей и возможностей. Особенно остро стоит вопрос о правилах, нормах и формах становления коммуникативных отношений с окружающими, со сверстниками.

Основной же чертой завершающего этапа становления духовности есть "постоянное освоение человеком свободы как возможности мыслить, оценивать и поступать в соответствии со своей волей, а не по внешнему принуждению", поступать по постоянно возрастающей совести.

Литература

1. *Лысков А.П.* Человек: путь к цивилизации. Философский аспект социальной и культурной антропологии. М., Гуманитарий, 1997.
2. *Некрасова Н.А.* Лики духовности. Владимир, Изд-во гос. пед. ун-та, 2001.
3. *Зинченко В.П.* Размышления о душе и её воспитании (Час Души) // Вопросы философии. 2002. № 2.

Трофимова И.Н., Москва, Россия

МОЛОДЕЖЬ ГРУППЫ РИСКА: ЦЕННОСТИ СЕМЬИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Попадание в группу риска для большинства детей и подростков чаще всего связано с воздействием нескольких факторов, которые, в конечном счете, обусловлены содержанием и динамикой межличностных коммуникаций в микросоциуме. Исследования и практика работы с молодежью группы риска показывают, что какими бы неблагополучными ни были семьи, в которых они живут, ценности семьи и межличностных отношений играют большую роль. Среди двух групп (состоящие на учете и воспитанники колоний) подростков от 14 до 18 лет, которые были опрошены в ходе социологического исследования в рамках проекта "Совершенствование работы с молодежью группы риска в РФ", 62,4% охарактеризовали внутрисемейные отношения как доверительные и только 3,9% - как недоброжелательные. Однако достаточно высока доля и тех, кто оценивает отношения, сложившиеся в семье, как равнодушные - 29,3%. При этом для девушек характер взаимоотношений в семье имеет большее значение, чем для юношей. Среди всех опрошенных девушек 41% оценивают отношения как равнодушные и 6,7% - как недоброжелательные, среди юношей, соответственно 26,4% и 1,8%.

Воспитанники колоний больше ценят семейные отношения, видимо, идеализируя ту семейную атмосферу, которую они оставили дома. К сожалению, эти надежды нередко "разбиваются", и ребят ждет горькое разочарование, когда они возвращаются из колонии домой. Из относительно благополучных условий колонии (быт, досуг, доступ к образованию и медицинским услугам) ребята снова оказываются в семьях, обстановка в которых, возможно, и послужила причиной совершения ими преступления. Однако ценность семьи при этом не теряет значение. Среди основных жизненных целей, которых хотели бы достичь подростки группы риска, лидирует ценность семьи. На это указали 49,5% опрошенных, 41,8% ребят, состоящих на учете, и 56,6% воспитанников колоний.

Эти ответы напрямую соотносятся и с ответами на вопрос о желании иметь своих детей. Положительно ответили на этот вопрос 80,4% состоящих на учете и 87,5% воспитанников колоний.

Среди опасений и страхов, которые были названы респондентами, тема семьи и межличностных отношений также выступает на первый план (см. табл.1).

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос "Чего Вы больше всего опасаетесь в жизни?", %

Варианты ответа	Все опрошенные	Воспитанники колоний	Состоящие на учете
Невозможности получить хорошее образование	27,3	27,3	29,0
Остаться без материальных средств существования	29,0	23,2	33,2
За свою жизнь и жизнь своих близких из-за роста преступности	42,5	48,3	35,3
Проблем с устройством на работу	21,1	24,3	17,7
Остаться без друзей	34,1	30,3	37,8
Не суметь создать семью	29,2	31,1	26,9
Остаться без жилья	25,1	22,8	25,1
Ограничений, не позволяющих жить так, как хочется самому/самой	14,6	13,9	14,8

Для сравнения можно сказать, что для российской молодежи в целом на первом месте стоит опасение остаться без материальных средств существования - 50%, далее следуют страх, связанный с ростом преступности - 39%, и проблемы с трудоустройством 23%.

Как видим, для молодежи группы риска, ценность семьи и дружбы имеет большое значение притом, что многие из них выросли в неблагополучных семьях, а 49,1% опрошенных воспитанников колоний отметили, что совершили преступления по вине своих приятелей. Об этом говорят и оценки подростками своих отношений не только с ровесниками, но и с взрослыми людьми.

Данная особенность ценностных ориентаций проявляется и в том, что подростки группы риска особенно чутко реагируют на формальное, равнодушное к ним отношение, с трудом идут на контакт с "чужими" взрослыми. Например, 34,5% опрошенных ребят отметили, что им не нужна помощь специалистов. 45,4% считают, что отношение к ним со стороны взрослых за последнее время только ухудшилось, 40,1% - "не изменилось" и только 14,5% - "изменилось к лучшему".

Таким образом, для подростков группы риска особенно важна личностная и групповая солидарность, помогающая задействовать механизмы идентификации, эмпатии, рефлексии, что необходимо учитывать для достижения реальных устойчивых результатов в работе с ними, помочь в дальнейшей социализации и самореализации.

Швайдак В. В., Липецк, Россия

ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Знания тогда усвоены, когда они поняты учеником. Понимание рождается в общении. Учебные курсы, построенные по диалоговым моделям, всегда более продуктивны для достижения эффекта понимания. Хотя термин "диалог" широко употребляется в научной литературе, понимание его сущности неоднозначно. Под ним подразумевается и коммуникативный процесс, и культурный обмен, и культурный синтез. В 20 в. диалог приобретает всеобщее внимание со стороны социально-гуманитарных дисциплин. Межличностное общение есть всегда диалог, в том числе общение ученика и учителя.

У В.С. Библера, например, всеобщность диалога рассматривается как основа человеческого взаимопонимания. При этом понимание трактуется им как последовательность актов взаимопонимания, как компонент общения, предполагающий самосознание своих установок, предрасположений, их самоизменения в ходе диалога. Широкое распространение идеи диалогизма приобрели благодаря работе М. Бубера "Я и Ты", в которой философ разработал учение о "встрече", "диалоге", абсолютной равноценности "Я" и "ТЫ", которая может быть положена в основу работы по выстраиванию философских курсов для детей. По мнению М. Бубера, диалогическое отношение человека к миру проявляется в трех сферах: жизнь с природой, людьми и духовными сущностями. Из трех сфер отношений Бубер особо выделяет вторую, жизнь с людьми, ибо только здесь язык реализуется последовательно: в речи и в ответной речи. Так же, как и Бубер, М. Бахтин отмечает, что смысл высказанного слова коренится в том, что оно никогда не остается с говорящим, оно направлено на слушающего и достигает его. В этой связи нам представляется особенно важным сказать об идее понимания у Бахтина, поскольку мысли М.М.Бахтина о понимании весьма своеобразны и органично связаны со всеми другими его определениями диалогизма.

Во-первых, бахтинское понимание имеет смысл только как взаимопонимание. В этом плане оно может быть противопоставлено и одностороннему объяснению, и жертвенному вчувствованию, вхождению в замысел автора. Оно подразумевает, что смысл любого текста в том-то и состоит, что он вопрошающ, ответен, что сам текст живет стремлением меня - того, к кому автор обращается (непосредственно или через века), - понять.

Во-вторых, бахтинское понимание как взаимопонимание имеет в качестве своей глубинной смысловой установки не сам по себе процесс познания, хотя, конечно, без познания тут не обойтись, но процесс общения.

Это означает, что смысл понимания не в том, чтобы, познавая некое явление, перевести все его бытие в статус мышления об этом бытии; но в том, чтобы понять этот текст и его автора как нечто вне-понятийное, как некое самостоятельное бытие, которое никаким усилием мысли человек не может перевести в свое сознание; понять это бытие в его - отстраняющей его - обращенности к себе.

В-третьих, бахтинский подход предполагает, что понимание возможно только как момент самосознания, общения с самим собой, возможно как включение другого сознания и бытия в перипетию моего несовпадения с самим собой.

Понимание, по Бахтину, всегда диалогично, оно возможно лишь там, где перекрещиваются, противостоят друг другу два сознания, два субъекта, где есть усилие слушателя понять не только то, что говорит другой, но и то, что он хотел сказать, но не смог в силу тех или иных причин, понять то, что присутствует между словами.

Таким образом, при понимании в процессе межличностного общения действуют те же схемы, что и при понимании текста, но непосредственное взаимопонимание людей, находящихся "лицом друг к другу" намного сложнее и многограннее, так как свойства личности иногда заграждают истинный смысл высказывания. Для адекватного понимания здесь необходимо и соответствие знаний, понятий, эмоциональных и ценностных установок, чего и призваны достичь педагоги и психологи, реализуя диалоговые формы работы с детьми.

Шиян И.Б., Москва, Россия

РАЗВИТИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИТИИ СОБЫТИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Во многих философских и психологических концепциях способность к анализу возможных отношений рассматривалась в качестве одной из важнейших характеристик личности.

На наш взгляд, продуктивным механизмом структурирования ситуации неопределенности является выделение отношений противоположности и оперирование этими отношениями. В основе такого подхода лежит представление о диалектической логике как логике возможностей. Диалектическое мышление позволяет структурно упорядочить информацию о прошлом и настоящем, соотнести содержательные позиции субъектов, действующих в анализируемой ситуации, выдвинуть продуктивную гипотезу о возможном дальнейшем ее развитии. С точки зрения диалектического метода, историческое событие может быть рассмотрено как соверше-

ние одной из существовавших возможностей. Событие настоящего может быть проанализировано с позиций его участников (через сопоставление возможных видений этого события). Таким образом, и будущее представляется в виде пространства возможностей.

Наши исследования показывают, что уже в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте возможно формирование у детей вариативных представлений о будущем. В основе предлагаемых нами развивающих занятий - освоение способов вариативного предвосхищения развития ситуации, оценки вероятностей реализации возможностей, анализа свершившегося как результата реализации одной из возможностей. Совершившееся, таким образом, понимается как одна из реализованных, превращенных в действительность возможностей. Дети учатся учитывать не реализовавшиеся возможности при анализе свершившегося (вариативность).

Шиян О.Л., Москва, Россия

ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Жан Пиаже считал, что сфера моральных суждений - представлений о справедливости в отношениях между людьми - есть проявление развития интеллекта. В частности, более развитые представления о справедливости требуют понимания того, что позиции партнеров в общении равноправны, т.е. опять же преодоления эгоцентризма.

Однако возникает предположение, что Ж. Пиаже описал не весь спектр задач, которые возникают в социальной жизни: существует особый тип социальных ситуаций, в которых человек сталкивается не просто с необходимостью понимания правила (что и само по себе не просто), но и с разрешением противоречия. Н.Е. Веракса ввел в научное пространство понятие "диалектическое мышление", позволяющее отграничить способность устанавливать правила (т.е. следовать "формальной логике") и способность действовать в ситуации противоположных правил (т.е. следовать логике диалектической). На наш взгляд, в социальной сфере тоже можно выделить два типа задач: формально-логические и диалектические.

Коммуникация дошкольника со сверстниками также насыщена задачами, требующими баланса личного интереса и интересов другого, учета противоположных позиций. Для того чтобы проверить, насколько дошкольники способны решать противоречивые социальные ситуации, мы провели пилотное исследование. Была выбрана следующая стратегия, которая позволяла детям уловить противоречие в ситуации: психолог, проводивший занятие в группе, старался акцентировать внимание детей на

справедливости обеих позиций. Для этого он старался, чтобы дети заметили разницу в высказываниях самих участников дискуссии в группе. Кроме того, когда ребенок менял собственную точку зрения, педагог напоминал ему, что только что он говорил нечто противоположное. После фиксации противоположных позиций детям предлагалось найти вход из обозначившейся противоречивой ситуации.

По итогам пилотного исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, дети демонстрируют способность разрешать противоречивые ситуации. Во-вторых, можно выделить и особенность противоречивых социальных задач: при их решении детям существенно сложнее признать противоположность (т.е. равноправность) равных позиций, так как на этом уровне развития моральных суждений ребенку более весомой кажется позиция взрослого. Проведенные занятия позволяют предположить, что предпосылкой выделения противоположностей в социальных задачах является групповое обсуждение, в ходе которого противоположные позиции могут быть представлены в интерактивном плане.

Решение противоречивых социальных задач лежит в зоне ближайшего развития детей старшего дошкольного возраста, однако, для того чтобы эта способность получила свое развитие, необходимо построение специальной образовательной программы.

Шнейдер Л.Б., Москва, Россия

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ФОРМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ МОЛОДЫХ

В условиях современного динамического развития социокультурных систем, быстрой смены норм и ценностей, становится очевидной проблема формирования относительно устойчивых и функциональных ориентиров для развития сознания. Целостность мировосприятия отражена в философии и психологии в категории "образ мира", неоднозначно трактуемой в различных концепциях. Образ мира как явление сознания представляет собой индивидуализированную целостную модель мира из выделенных сознанием элементов, актуально значимых, ценностных и относительно непротиворечивых для человеческой личности. Образов мира существует столько, сколько их носителей, и каждый человек является конструктором собственного мира.

Диалог общественных и индивидуальных традиций находит своё отражение в общении молодых, что проявляется, в том числе во внутригрупповом общении молодежных субкультур.

Российская молодежная субкультура, как известно, во многом является результатом усвоения иностранных образцов поведения и общения, которые в нашей культуре трансформировались, приобрели совершенно иное значение, многие изменили первоначальную форму выражения, подверглись подростковому философствованию.

Старший подростковый возраст - время экспериментов, проб и ошибок. В этом возрасте усвоение любой информации происходит быстро и достраивается без каких-либо затруднений. Достраивается, доопределяется по своим - философски наивным, но смыслозначимым - принципам. Смелость в самовыражении, склонность к экспериментированию, открытость, прямолинейность, непосредственность - эти черты современного подростка находят своё прямое отражение в молодежной субкультуре, которая содержательна, разнообразна, и добавим, экспериментальна, по своей сути. Коммуникативная составляющая в молодежной среде превалирует над содержательной. Объем информации превалирует над опытом. Подросток что-то берет из реальности, что-то достраивает от себя, мудрствует - и в итоге становится так называемой "жертвой собственного домысла".

Однако следует отметить, что активность молодежи почти всегда направлена на защиту каких-либо интересов, прав, свобод или против каких-либо явлений. Проблемы, волнующие умы современных молодых людей, разнообразны. Однако никакими реальными способами их разрешения молодые люди не обладают. Современная молодёжь за редким исключением остаётся непоколебимой в мысли, что ничего нельзя изменить в глобальной реальности. Поэтому она много, охотно, азартно меняет вокруг себя, на себе и в себе, выстраивая свой особый, насыщенный, иллюзорный мир. К этому же подталкивает и ситуация в ближайшем окружении - семье.

Позиция противостояния, в которой оказывается подросток, взаимодействуя со своей семьёй и окружающим миром в целом, обуславливает его уход в молодежные неформальные объединения, создание и культивирование своей субкультуры. Явление это не новое.

Основой российской молодёжной субкультуры является картина мира, создаваемая данным сообществом исключительно "для себя" на протяжении всего социогенеза. Важную роль в создании молодежью образа мира играют вопросы жизни и смерти, преступления и наказания, смысла существования, целей объединения и взглядов на жизнь. Большое значение имеют религиозные представления (атеизм, язычество, отношение к Богу). Молодежное философствование вполне соотносимо с определенными философскими традициями, но экспериментально по своей сути. Моло-

дежь в силу своего возраста еще не успела вписаться в доминирующие социальные структуры и общепризнанные ментальные пространства, и потому ей легче осознать их преходящий характер и ограниченность, чтобы начать творить свой образ мира, создавать свою оригинальную картину мира, столь не похожую на житейскую реальность повседневности. Продуцирование субъективно новых, зачастую эпатажных, но весьма узнаваемых - возможно коротко живущих идей - составляет основу молодежного экспериментирования. В противовес общепринятым ценностям, носители той или иной идеи начинают строить своё собственное "государство", которое отличается жёсткой структурированностью и закрытостью.

Конкретные практики молодёжных движений в большинстве укладываются в концепцию "социального проявления" тела. Внутригрупповые процессы предстают в качестве "формирования и стилизации" тела в соответствии с нормами данной субкультуры, а публичные акции - как их размещение в социальном пространстве (освоение территории). Это общеизвестная и широко распространенная точка зрения. Но я намерена привлечь внимание к другой, менее бросающейся в глаза стороне дела.

Отрочество - период социального самоопределения, имеющего в частности, и философское измерение, в это время подросток изобретает собственные концепции жизнедеятельности и жизнотворчества. До сих пор его позиционирование было "невидимо", его мнение никого не интересовало, представлялось несерьезным и неуместным, вообще выглядело каким-то детским. Подростковый возраст становится временем проявления не только телесных особенностей, но также мыслей, идей и взглядов в социальном пространстве. Это очень важный момент для подростков с точки зрения позиционирования себя и своей философской витальности, которые затем и предъявляются социуму. Демонстрация социальных потенций мысли - новая, интригующая возможность заявить о себе, проявить свою особость, значимость, доказать свою принадлежность *Ното сариэпс*, утвердить свою независимость и самостоятельность.

Все молодежные группировки имеют претензии на идеологическое своеобразие, отличаются философским экспериментированием и селективным мировоззрением.

Принадлежность к тому или иному молодёжному сообществу во многих случаях переживается их членами как приобретение новой ментальной формы, модификация собственного духа и поведения в соответствии с нормой (эстетической, физической) сообщества.

Воспроизведение нового ментального образца становится важным элементом идентичности. Разные направления молодёжной культуры формируют различные мировоззрения - уже здесь заметно размежевание.

Иными словами, речь идёт о разной степени выраженности ментальности и тесно связанного с ней стилем поведения: от гиперболически демонстративного до почти полностью нивелированного.

Под всё неформалы подводят некую базу, непременно обосновывают свои действия. Даже относительно причёски выработаны определенные позиции. Например, длинные волосы в пост-хипповском направлении молодёжной культуры, с её несколько феминной ориентацией, культом "природы", "естественности" ("никаких ножниц: волосы растут - и пусть растут!") и "свободы" ("во все времена стригли только рабов!"). Для неформалов внешнее оформление должно соответствовать внутреннему содержанию и вполне или не вполне осознаваемым идейным позициям. Даже татуировка не просто украшение, а нагружена смысловыми значениями, посредством которых тело обретает знаковую, а тем самым значимость для окружающих.

Таким образом, формой экспериментирования подростков стал особый образ жизни, в котором доминирует спонтанность проживания как наивысшая ценность. Создание многочисленных, но замкнутых островков "экзистенциального спасения", в которых разворачивается подобный образ жизни, воплощает (в негативном или позитивном смысле) решение задачи молодежного философствования, и в определённом смысле андеграунду удается выполнять функцию альтернативной социализации личности.

Косилова Е.В., Москва, Россия

ВОЗРАСТ И ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Возраст субъекта зависит от календарного возраста тела сложным образом. Выделяются природные и вторичные этапы.

I. Природный возраст.

1. Детство - весь период, пока индивид не половозрелый. Оно подразделяется на: младенчество - пока индивид совершенно беспомощен (не может самостоятельно передвигаться) и период, не имеющий особого названия - от наступления способности передвигаться до конца детства.

2. Подростковый период - наступление и становление половой зрелости (12-16 лет).

3. Взрослость. Ее можно условно поделить на: 3а. Ранний взрослый период - от половой зрелости (в норме - это же время появления первых детей) до условной точки, когда первые дети достигают половой зрелости (т.е. в норме - время появления первых внуков) (17-35 лет); 3б. Поздний взрослый период - от этой точки до конца фертильности.

4. Конец фертильности, климакс. 50 -55 лет.

5. Старость: 5а. Возраст, пока продолжается возможность самообслуживания (55 - 70 лет); 5б. Дряхлость, беспомощность. До смерти.

Следующий тип возраста назовем *познавательным*. Он выражается в определенном типе познавательного и деятельного отношения к миру и определяет уровень и тип возможного философствования.

А. Первый этап: познавательная несамостоятельность

1. Возраст абсолютной эхоталии. Назовем так возраст от рождения до примерно 1 года. Характерно: еще нет ни знаний о мире, ни структур, которые обрабатывали бы информацию. Фактически накопление опыта идет только в инстинктивных структурах, механизмом рефлекса.

2. Возраст первичного накопления информации (1-6 лет). Характерно: информация поступает вместе со структурами ее усвоения. Интенсивно функционируют структуры интеллекта, которые я предлагаю назвать "Пиаже-структурами": они переводят законы моторной деятельности в законы символического представления. Здесь возможны "зачаточные" формы интеллектуальной рефлексии, собственно ведущей к философствованию.

3. Возраст появления теоретического усмотрения (7-11 лет): вероятна развернутая рефлексия, связанная с вербализацией чувственных образов.

4. Возраст формирования "истинных понятий", по Л. Выготскому (12 лет), дает возможность перехода к системному философствованию.

5. Окончание первичного периода накопления информации (25 лет): возможно усвоение концептуального содержания философии.

6. Период вторичного накопления информации (после 30 лет): осознанная рефлексивность.

Б. Второй этап: познавательная самостоятельность (в среднем в 40 лет). Оpozнание результатов своей спонтанной познавательной активности. Способность самостоятельно полагать область изучения и мышления, концептуализации мышления, а, следовательно, зрелого философствования, что соответствовало понятию "акмэ" в античности.

Конец познавательно-возрастной шкалы остается загадочным. Обозначим его неопределенным словом "мудрость".

Наконец, возраст выделяется не только в познавательной области, но и в *экзистенциальной*. Выделяются два возрастных этапа: эгоцентрического отношения к миру и выхода из него. Эгоцентрическое отношение к миру основано на потребительской установке, естественной для младенца и ребенка, полагающих, что его влияние на мир пренебрежимо мало, что мир заботится о нем, а он не должен заботиться о мире. Взрослый учитывает свое влияние на мир, его хрупкость и необходимость его сохранять и преобразовывать. Плавный и безболезненный переход от одного к другому позволит совершить вовремя (т.е. в детстве) начатые занятия философией.

СЕКЦИЯ 5:

"ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ" И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ XXI ВЕКА

Ананченко М.Ю., Архангельск, Россия

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

Образовательные стратегии XXI века, определяя цели образования, не могут не учитывать его взаимосвязи с лидерством.

Лидерство и образование - это комплексные феномены, оказывающие влияние на личность и результаты её деятельности. Если образование совершенствует личность и её поведение, то лидерство предполагает создание ситуаций, ведущих к достижению целей. Совпадают субъекты образования и лидерства: педагоги, в силу специфики профессии, занимают лидерские позиции, студенты, учащиеся - их последователи, чьи лидерские габитусы (как совокупность предрасположенностей к практикам лидерства) подлежат развитию. И лидер, и педагог оказывают влияние, ставят цели, учат мыслить и чувствовать. Решению этих задач могут способствовать философские курсы в школе.

Многочисленна авторская модель развития и стимулирования лидерства. Деятельность руководителя образовательного учреждения в модели стимулирования лидерства должна включать следующие шаги:

1. Мониторинг особенностей и возможностей педагогического и детского коллективов, перспектив образовательного учреждения и тенденций развития системы образования в целом.

2. Создание условий для формирования, проявления и развития лидерских габитусов (благоприятный психологический климат, поощрение творчества, субъектно-субъектные взаимоотношения, поддержка необходимого для данного этапа развития организации типа культуры, разработка и внедрение этических программ).

3. Формулирование целей-ценностей образовательного учреждения, политики и планов и, в зависимости от доминирующего типа культуры, привлечение к этому процессу педагогов и учащихся.

4. Создание лидерских команд (из педагогов и учащихся) с учётом особенностей участников и необходимых для эффективной деятельности групповых ролей; постановка задач и установление сроков выполнения.

5. Обучение руководителей, педагогов, учащихся стратегиям ценностей, нравственности, познания и рационального действия; развитие деловых

вой, личностной и лидерской компетенций через интерактивные формы и методы.

6. Мотивация команд, педагогов и учащихся; делегирование полномочий.

7. Дифференцированный контроль (в зависимости от деловой и личностной зрелости участников).

Первый и третий шаги зависят от отраслевой специфики организации, возраста участников. Вторым шагом универсален для организаций любого профиля: вне названных выше условий лидерство вряд ли возможно. Четвёртый шаг требует хорошего знания коллектива, совместных действий психологической и кадровой служб. Лидерские команды более характерны для ролевой и деятельностной организационной культур, однако возможно их создание и в условиях доминирования другой культуры. Важно, чтобы в одной команде оказались носители каналов восприятия информации различной модальности, обладатели разных интеллектуальных стилей и моделей поведения. В команде должны быть визионеры (видящие цель, принимающие изменения, генерирующие идеи идеалисты, творцы), реализаторы (прагматики, ориентированные на факты, результат, исполнение, отдачу, качество и эффективность), аналитики (искатели информации, создатели планов и определители методов решения задач), этики (дипломаты, энергизаторы, оказывающие поддержку, проявляющие участие, заботу).

Следующий шаг состоит в определении форм и методов развития деловой, личностной и лидерской компетенций педагогов и детей. Стратегия ценностей ориентирует на самопринятие, профессионализм, развитие, принятие других, отношение к человеку как главной ценности, на лояльность (приверженность, принадлежность), взаимодействие, творческий нон-конформизм, умение работать в команде, беречь время и демонстрирует философскую культуру лидера. Стратегия нравственности опирается на значимые для большинства ценности (добра, здоровья, любви, заботы и др.), профессиональные стандарты и развитие таких лидерских качеств, как ответственность, справедливость, трудолюбие, надёжность, обязательность, человеколюбие, честность и др.) и отражает этическую компетентность. На уровне группы и организации стратегия нравственности означает разработку и реализацию социальных программ, развитие нового взгляда на власть как ответственность и поддержку. Стратегия познания предполагает изучение и понимание законов и закономерностей развития мира, человека, общества и его систем, организации (образовательного учреждения) и отрасли (системы образования); включает самопознание, размышления о смысле жизни и показывает философскую зрелость личности.

Стратегия рационального действия включает работу с информацией: постоянный мониторинг, изучение спроса, потребностей, альтернатив, поиск факторов успеха, разумный выбор новых технологий, конструирование эффективных коммуникаций, создание лидерских команд, управление изменениями, ориентацию на результат, успех, творчество, на выживание и первенство и отражает эффективность управленческой деятельности. Эти стратегии отражают ценностную, этическую природу лидерского феномена, его познавательную и деятельностьную сущность и могут быть реализованы через специальные программы развития организации и персонала, интерактивные методы и формы; при этом обучение должно быть систематическим и регулярным.

*Андросова Г.Ю., Кабдуллина М.М., Свинтицкая М.Г.,
Чикалов К.М., Минск, Республика Беларусь*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИОЭТИКИ

В начале третьего тысячелетия стало очевидным, что бурное развитие научно-технического прогресса, сопровождаемого господствующей концепцией антропоцентризма, отрицательно отразилось на состоянии окружающей среды. И лишь за несколько последних десятилетий, когда увидели и осознали, что природа стала жертвой бездумной и безответственной деятельности человека, мы попытались проанализировать свои поступки и пересмотреть моральные ценности. Стремление человека найти обновленную систему моральных ориентиров, духовный потенциал, на который можно было бы опираться как в процессе развития науки и технологий, так и в обыденной жизни, воплотилось в новой сфере человеческого знания - биоэтике, науке об этическом отношении ко всему живому.

Само слово "этика" предполагает ответственность человека перед окружающими; таким образом, биоэтика понимается как область знаний о поведении человека по отношению к другим и как философское понятие, касающееся нравственной стороны поведения человека. Биоэтика рассматривает этичность поведения человека по отношению к Природе; это направление некоторые зарубежные авторы называют "экологическая этика". Другое направление биоэтики - биомедицинская этика - этика отношения к человеческим существам; в этом плане биоэтика смыкается с медицинской этикой и деонтологией. Биомедицинская этика касается вопросов биотехнологии, генной инженерии, отношения к пациентам; в первую очередь, к беспомощным, к детям, когда люди становятся объектом исследования. Биоэтика есть и уникальная форма мировоззрения. Термин "миро-

воззрение" относится к области философии и означает отношение человека к окружающему миру, его представление об окружающем мире и своем месте в нем. Так же, как этика, которая не только рассматривает определенные явления как наука, но и означает нравственное отношение к миру в целом, биоэтика - это мировоззрение, это нравственное отношение к живому. Важность и актуальность проблем биоэтики стимулировали пересмотр программ образования. Вопросы биоэтики включаются в школьные программы и в программы специальных и высших учебных заведений.

Преподавание биоэтики в средней школе, по мнению российских ученых, разделяется на два этапа. На первом необходимо убедить детей в том, что все живые существа нуждаются в защите, вне зависимости от того, редкие они или распространенные, объяснить, что нет "полезных" и "вредных животных". На втором этапе можно развить в детях потребность следовать концепции прав всего живого в повседневной жизни. В качестве отдельного предмета биоэтику предлагается преподавать в 1-4 и 7-8 классах. Дети младшего школьного возраста еще не стесняются своих чувств и не боятся показаться "сентиментальными", а в средних классах целесообразно изучение биоэтики параллельно с ботаникой и зоологией. Форма аттестации на уроках по биоэтике - зачет или незачет. Основным критерий для получения зачета - посещаемость и активность учащегося.

Как показывает опыт, биоэтика может быть введена в учебный процесс следующими способами.

1. В виде разовых бесед, лекций, конкурсов, семинаров и других мероприятий.

2. Путем введения ее элементов в общеобразовательные предметы. Например, на уроках биологии, физики, химии при изучении некоторых программных тем - рассмотреть научную основу биоэтики. На уроках истории можно включить в круг памятных исторических дат те, которые имеют отношение к тем или иным проблемам биоэтики. На уроках иностранного языка - читать и слушать тексты, посвященные проблемам экологической или биомедицинской этики. На уроках русского языка - писать диктанты, изложения, творческие работы на эти темы. На уроках литературы - обратить особое внимание на то, как преподносятся биоэтические тематики в разных книгах.

3. Путем введения специального цикла занятий по биоэтике. В этом случае начинать желательно более привычными для большинства детей вопросами и заканчивать менее привычными.

Таким образом, элементы биоэтики можно ввести во все общеобразовательные предметы. Для наиболее успешной реализации экологического воспитания в детском саду и школе желательно как можно больше поддер-

живать связь с родителями, организовывать совместные мероприятия, издавать специальные пособия для родителей.

Буянкина И.М., Москва, Россия

"ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ДОСУГЕ" В 3 "А"

"Философия - занятие для взрослых! Философия - непонятна ребенку! Философия - удел избранных!" Я искренне разделяла это мнение, пока не попала на занятия Семейного клуба "Школа Сократа", куда меня привели мои ученики - Женя и Миша.

С удивлением увидела, что дети наравне со взрослыми обсуждают самые сложные вопросы, не смущаясь, решают, какого цвета "Счастье" или сколько родственников у "Справедливости"? Сюда дети приходят, чтобы поговорить обо всем, порассуждать, одним словом, пофилософствовать. Миша мне пояснил, что здесь можно высказать свое мнение, говорить, о чем ты думаешь, и никто тебе не скажет, что ответил неправильно, потому что в философии вообще нет правильных и неправильных ответов. Я увидела своих учеников совершенно с другой стороны. Это были раскрепощенные дети, которые могли поддержать беседу, совершенно не боясь, что за неправильный ответ им поставят двойку. Меня очень заинтересовала методика Л.Т. Ретюнских, создателя и руководителя клуба, построенная на игре. Обыгрываются философские идеи, представленные в цитатах из произведений выдающихся мыслителей, которые требуется самим объяснить, сочинить сказку, легенду или что-то еще, иногда даже поставить на эту тему импровизированный балет. Мысли, стихи, сказки и т.п., рожденные прямо в ходе игры, печатаются в детской философской газете "Сова". Я узнала, что один из самых больших сорванцов в моем классе - Миша, является ее ответственным секретарем.

Посоветовавшись с ребятами и их родителями, я решила проводить философские беседы в классе. Мы читаем "Сову", обсуждаем статьи, обмениваемся мнениями, задаем вопросы, отвечаем на них. Детям это очень нравится.

На одном из занятий мы решили представить свои философские размышления на районном туре "Ярмарки Идеи-2007". Для этого потребовалось провести огромную работу. Мы взяли тему "Я и Семья" (философские размышления на досуге), хотели исследовать зависимость "Я" от Семьи, опираясь на обсуждение и опрос общественного мнения. Ведущими "специалистами", конечно, стали Женя и Миша, они и представляли проект на Ярмарке. Мальчики уже самостоятельно проводили беседу в классе. Я заметила, как дети активно включаются в обсуждение, казалось бы,

очень сложных и глубоких вещей. Удивительно не столько это, а, то, какие содержательные подчас неожиданные ответы они дают, как самостоятельно мыслят. Вот небольшой фрагмент беседы:

Вопрос: Твое "Я" меняется под влиянием семьи?

Аня Ц.: "Уродных похожий характер, они потому и родные, они сразу такие сами по себе, им не надо меняться, у них общие вкусы".

Женя Н: "Бывает так, что родители злые, а ребенок хороший. А бывает, что родители вообще бросают своих детей. Поэтому Я ни от чего не зависит, только от себя".

Анулик: "Кто любит своих детей, тот не бросает их".

Катя: "Ребенок станет добрым, если его воспитывают добрые люди, даже, если это - неродная семья. Например, злые люди его бросили, а добрые - взяли".

Илья: "Если семья добрая, то и ребенок добрый. При общении со своими родителями ребенок будет похож на своих родителей".

Алеша П.: "Я без семьи не бывает. Если ты родился в семье - это Я, а если отдали в детдом - то ты же все равно уже есть, а значит, есть Я. Ведь у каждого есть мама, даже, если он в детдоме, он же не мог появиться на свет без мамы, значит, и есть семья. Даже в детдоме дети помнят о своей семье".

Вопрос: А детдом семью не заменяет?

Алеша П.: "Детдом семью не заменяет".

Вопрос: "В детдоме детей любят?"

Катя: "В детдоме не могут так любить, как в настоящей семье, в которой родители любят. Их там, конечно, кормят и одевают, но не баюкают, кинут в кровать - "СПИ" и все".

Женя Н: "В детдоме много детей, их кормят, одевают, не баюкают, потому что на всех времени не хватает. Но там их любят. Моя бабушка работает в интернате для слепых детей, там много таких, у которых нет родителей. Там учителя и воспитатели получают очень маленькую зарплату, но они идут туда не за деньгами, они идут, чтобы этим детям помочь. Они заботятся о них, дарят подарки и даже очень хорошие подарки, там я знаю мальчика - Алешу, ему на день **рождения подарили** радиоуправляемую машину".

Дима: "Без семьи не может быть я".

Илья: "Ребенок рождается и у него есть свой Я. А характер приобретается".

Думаю, детские высказывания говорят сами за себя, когда я показывала эти материалы своим коллегам, мне не верили, что детям по - 9 лет - та-

кими взрослыми и серьезными выглядят их мысли. **Я** вижу в этом положительный результат наших философских бесед.

В процессе подготовки проекта, мы разработали анкету, которую предложили заполнить одноклассникам и ребятам из параллельного - 3 "Б".

Меня удивила разница, которая выявилась при ответах между моим классом и параллельным. Приведу фрагмент подсчетов результатов опроса.

<i>Живя в американской семье, ты изменился бы:</i>	3 "А"		3 "Б"	
<i>в лучшую сторону</i>	2 человека	12,5%	11 человек	57М
<i>в худшую сторону</i>	14 человек	57,5%	8 человек	42%

Наблюдая за своими учениками, я сделала очень важные выводы: после инициативного введения мною уроков философии, для чего я использовала классные часы, дети стали вести себя свободнее в общении, ярче и легче формулировать свои мысли, особенно это стало заметно на уроках литературного чтения. Общая успеваемость в классе повысилась, а если сравнить с параллельным классом, где нет философии, то, картина следующая: до начала занятий успеваемость в третьих классах была 3 "А" - 80%, 3 "Б" - 70%, к концу учебного года успеваемость повысилась 3 "А" - 92%, 3 "Б" - 72%.

Ребята уже с нетерпением ждут новых занятий, предлагая свои темы для бесед.

Этот небольшой опыт убеждает меня, что уроки философии в начальной школе очень полезны. Здесь дети могут высказать свое мнение, чего, мы, увы, не всегда позволяем им делать на обычных уроках, ребенок раскрывает в себе личность. В конце концов, это интеллектуальная релаксация, разрядка, которая создает хорошую психологическую атмосферу, помогает справиться с трудностями обучения в начальной школе. Кроме того - это прекрасный путь воспитания, приучения к самостоятельности, нравственному выбору.

Дворецкая Е.В., Санкт-Петербург, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В ШКОЛЕ:

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Цель уроков философии в школе - научить саморефлексии, логике рассуждения, умению оперировать абстрактными понятиями. Язык философии - это понятия. А постижение понятий возможно лишь при наличии

абстрактного мышления. Пиаже, после многочисленных экспериментов, убедительно доказал, что абстрактное мышление формируется, начиная с 12 лет. Иными словами, мы можем говорить о введении уроков философии, например "Основ философских знаний", в школе не ранее, чем в 6-ом классе, то есть, в средней общеобразовательной школе. Но, учитывая, что развитие детей часто не совпадает, что в классе сосуществуют как более развитые, так и менее развитые дети, правомерно введение уроков философии не ранее 8-го класса, или в 14-летнем возрасте.

Кроме психобиологических и когнитивных предпосылок, преподавание философии в школе нуждается в строгой методологической проработке. Философское знание не может быть передано на информативном уровне. К сожалению, гуманитарные дисциплины в современном российском образовании, не только в школе, но и в высших учебных заведениях, вынуждены, в связи с сокращением часов, ограничиваться лишь информативным уровнем передачи знаний. Но именно об этом знании говорил Гераклит, предупреждая, что "многознание уму не научает". Более полезно было бы, учитывая небольшое количество часов, на которые, в лучшем случае, можно рассчитывать, подобрать определенные отрывки из философских произведений для углубленного прочтения и анализа.

Скорее всего, в связи с довольно большой учебной нагрузкой, преподавание философии в школе не может занимать более 1 часа в неделю, в лучшем случае, или 1 часа в две недели в худшем. При подборке текстов для чтения следует ориентироваться на данное количество часов. Желательно, чтобы в течение одного урока анализировался один текст с определенным количеством смысловых единиц. Учитывая вышесказанное, я полагаю, что в период школьного обучения невозможно рассчитывать на объемное усвоение философских учений. Иными словами, нужно тщательно отобрать определенные отрывки из философских сочинений определенных философов. По моему мнению, другие методы преподавания философии в школе не будут способствовать достижению цели введения уроков философии, а именно - не смогут научить саморефлексии, логике рассуждения, умению оперировать абстрактными понятиями.

М. Полани в работе "Личностное знание" убедительно доказал, что помимо явного знания, символические обобщения и концептуальные модели содержат и неявное знание, без которого практическое освоение мира невозможно. Так же, как и доказательство математической теоремы, помимо явного знания конкретной теоремы, содержит и неявное знание того, как следует строить математическое доказательство, что, собственно, и способствует формированию математического мышления, так и усвоение философского текста, помимо изучения определенного текста, в неэкспли-

цированной форме передает навыки философской рефлексии и саморефлексии, что способствует не только формированию абстрактного мышления, но и влияет, бесспорно, на характер ценностных установок.

Преподавание философии на информативном уровне не формирует навыки понятийно-логического рассуждения и философского осмысления действительности. Более того, ориентация на усвоение информации в рамках предмета философии не безопасна. Очень важно, чтобы не произошло обнищание души при обогащении информацией, как предупреждал А.Н. Леонтьев. Исходя из этого, предлагаю в школе ограничиться изучением текстов древнегреческих философов. Конечно, подбор текстов и логическая выверенность построения курса должна пройти строгую экспертизу.

Что касается методов преподавания философии, то это - групповая форма организации.

Денисова Л.А., Санкт-Петербург, Россия

ФИЛОСОФИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ XXI ВЕКА

Одним из важных направлений в образовании детей XXI века является формирование экологической культуры и экологического сознания. Большую роль в этом играет философия, так как изучает различные уровни общественного сознания, в том числе и экологического.

Среди многих философских вопросов, задаваемых школьниками (о добре и зле, о смысле жизни и т.п.) есть и такие, которые связаны с природой: "Что такое природа, и какова мера ответственности перед ней? Что является для нее гибельным, что плодотворным? Можно ли остановить агрессивную экспансию человека против природы?".

Особенно остро эти проблемы стоят в современном мире, поскольку активное вмешательство человека в природу, потребительское отношение к ней приводит к экологическому кризису и нарушению равновесия, гармонии между человеком и природой.

Глобальный экологический кризис - это отражение глубокого кризиса культуры, охватывающего взаимоотношения людей друг с другом, с обществом и природой. Большинство ученых считают, что одним из выходов из кризиса является формирование у подрастающего поколения экологической культуры, экологического сознания. И в этом может помочь изучение философии. Философия предполагает обостренно совестливое отношение человека к окружающему миру, к природе. Назначение философии - возвышение человека, обеспечение универсальных условий его совер-

шенствования. Практичность философии, вопреки убеждениям о ее непрактичности, состоит в ее этической направленности, в моральности. Философия учит, что человек - существо моральное, он призван жить по законам морали, которые осмысливаются в этике. Философия помогает вырабатывать ориентиры жизнедеятельности человека, определять ее ценности, формирует комплексное знание о природе и обществе.

Когда человеку приходится принимать ответственное решение, он вынужден становиться философом, поэтому так важно изучать философию уже со школьного возраста, так как философия формирует целостное, комплексное знание о природе и обществе. И задача воспитателя, учителя не только дать знания о природе, но и пробудить интерес к ней, ее тайнам, помочь увидеть необычное в обычном. Философские знания помогут продвинуться в понимании мира, в его осмыслении, в формировании идей, поиске аргументов. Курс философии в школе должен быть так составлен, чтобы он, в первую очередь, давал объективные основы миропонимания, диалектику природы, общества и сознания. Знания о природе можно дать через философские понятия, категории (часть и целое, общее и особенное, причина и следствие, "материя" и т.п.). Весьма близки по своему значению понятия "материя" и "природа".

Детям необходимо объяснить, что природа - это то, что находится *при роде человеческого*, то, из чего рождается сам человек. Человек является частью природы, частью целого. Но человек - это существо не только природное, но и социальное. Вне общества человек не может существовать. Он имеет свои особенности, качества, свой характер, которые формируются в течение всей его жизни под воздействием не только природной, но и общественной среды. Активное необдуманное воздействие на природу может привести к непредвиденному экологическому кризису.

Итак, природа - это совокупность естественных условий существования человека. Это наш дом, в котором мы живем, и о котором мы должны заботиться и содержать в чистоте. Учителям и воспитателям очень важно разработать определенные методы и приемы в работе для формирования экологического сознания и экологической культуры у детей.

Приемы и методы в работе (философские беседы о природе, фильмы, выставки, работа на огороде, уборка мусора на участке, на пляже) дают не только знания о природе, но и вырабатывают практические навыки. Однако при выборе приемов и методов в работе, должен учитываться возраст детей, уровень их развития.

Философия помогает осмыслить полученные теоретические и практические знания, формирует мировоззрение, учит относиться к природе гуманно и ответственно.

Дмитриева М.Г., Санкт-Петербург, Россия

ФИЛОСОФИЯ РУССКОГО КОСМИЗМА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИНЦИПОВ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Отличительными особенностями русской философии всегда являлись ее практическая направленность и стремление проявиться в различных сферах бытия человека, в том числе в отечественной педагогике.

Системно исследуя историю отечественной философии, профессор А.Ф. Замалеев отмечает наличие с середины XIX века в русской философской педагогике обоснования двух систем воспитания, одна из которых основана на идеале семейственности, другая - на идеале личности.

Первая система, выделившаяся в допетровскую эпоху и получившая свое развитие и окончательное становление в философии славянофилов, провозглашает основой духовного становления человека патриархально-семейное воспитание, ориентированное на личность.

Вторая воспитательная система является продуктом "европеизации" русской семьи, разрушения ее родо-патриархальных традиций, когда место утраченного чувства национальности занимает идея личности, всечеловечества, свободы как творчества.

На наш взгляд, петровские реформы, привнесли также в русскую традиционную воспитательную систему такой элемент как приоритет государственных интересов перед личными, семейными, родовыми, тогда как философская педагогика славянофилов выдвигает категорическое требование независимости семьи от государства.

Исторически начало педагогики, основанной на идеале личной свободы положено, вероятно, Жан-Жаком Руссо, философом эпохи Просвещения, предложившем утопическую систему воспитания, свободного от внешнего общественного принуждения.

Критикуя теорию "свободного образования" Руссо, которую пытался воплотить в Яснополянской народной школе Л.Н. Толстой, великий русский педагог и философ С.И. Гессен, противопоставляет анархистскому идеалу свободы как "свободы от принуждения" понимание свободы как принципиально творческого акта: "Свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание".

Принципиальное понимание "свободы как долга и задания" - характерная особенность философии русского космизма, и неслучайно В.В. Зеньковский усматривал близость концепции Гессена принципам метафизики Всеединства Вл.С. Соловьева.

Но сам термин "космическое воспитание" принадлежит современнику С.И Гессена русскому педагогу, выдающемуся отечественному теоретику и пропагандисту свободного воспитания Константину Николаевичу Вентцелю (1857-1947): "То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса как гражданина вселенной".

Рассматривая в свете данной аксиологической концепции, например, воспитательную систему детских сиротских учреждений, следует отметить, что сегодня детский дом воспитывает ребенка не как самостоятельную личность, не как члена семьи, и даже не как гражданина своего государства (о чем говорит социальная дезадаптированность выпускников детских сиротских учреждений, их склонность к иждивенчеству и спекуляции на своем социальном статусе), а как... элемент системы самого детского дома, оптимально ей соответствующий. Самое полезное, что может вынести воспитанник из стен детского дома - это в лучшем случае умение приспособливаться к новой системе, зачастую именно это умение имеется ввиду под его "социальной адаптацией".

Космическая педагогика в плане социализации видит своей целью "не приспособление (*воспитанников - прим. авт.*) к существующему общественному строю, а выработку из них творцов нового, более совершенного общественного строя".

Следует сделать вывод, что в критической ситуации сугубо общественного воспитания, имеющей место в детском сиротском учреждении, именно педагогические идеи философии русского космизма могут стать аксиологической и методологической базой для создания саморегулирующейся воспитательной системы и творческой образовательной среды, способной стимулировать становление самостоятельной гармонично развитой личности.

Идеалы русского космизма дают широкое поле для философского осмысления и практического освоения наследия русской философской педагогической мысли.

Кладёнова И.Е., Курган, Россия

ДОРОГИ, КОТОРЫЕ МЫ ВЫБИРАЕМ

Почти всегда, когда мы говорим о детском философствовании в школе, раздаются голоса, утверждающие, что его нет и быть не может. "Как же

на уроке английского языка, например, тратить драгоценное время на пустословие?", - вопрошают они, - "Как можно изучать иностранный язык, беседуя на темы, которые совсем не понятны подросткам?", "Зачем это, наконец, нужно? Ведь философия важна для взрослых, а не для детей. Дети великолепно обойдутся без обсуждения философских вопросов, дети нуждаются в знаниях, которые помогают жить и выживать в современной действительности".

Что же делать? Опустить руки и не пытаться вместе со старшеклассниками решать проблемы, которые волнуют их именно сейчас? Не секрет, что родители разговаривают очень редко даже со своими собственными детьми. И уж совсем не принято в современных семьях обсуждать философские проблемы. Как научить детей мыслить? Как убедить, что, высказывая собственное мнение, человек не только учится доносить свои мысли до других, но и совершенствует себя, учится слушать и принимать чужую точку зрения, учится быть терпеливым и внимательным к другим.

В нашей гимназии лет десять назад курс философии велся в одиннадцатых классах. Но, к сожалению, его отменили, а сейчас никто и не помышляет о том, чтобы снова вернуть его в учебный план. И тогда решение пришло само: обсуждать философские проблемы на уроках английского языка в старших классах по-английски. Каждый старшеклассник, философствуя на уроке, познает себя, эмоционально переживает свое "Я", пытается разобраться в окружающем его мире и проникнуть в сущность этого мира. И, самое главное, каждый ученик приходит к пониманию того, что надо во всем сомневаться, надо учиться слушать других, надо уметь принять относительность правды, которую высказывают другие, надо осознать, что каждый по-своему прав и у каждого есть его собственная правда.

Летом 2007 года группа учащихся нашей гимназии выезжала в летнюю школу в город Гастингс (Великобритания). Целью поездки являлось совершенствование английского языка. Каково же было удивление английских "родителей" (школьники жили в английских семьях), когда по вечерам дети начинали предлагать обсуждать темы добра и зла в современном мире, проблему выбора жизненного пути школьниками России и Англии, перспективы развития мира, проблемы современной семьи, проблему веры, надежды и любви в 21 веке. И, постепенно, философские проблемы стали значимыми не только для русских детей и их английских "родителей", но и для всей школы, в которой собрались ребята из двенадцати стран мира. Итогом этих бесед стал конкурс эссе, который заставил каждого мыслить, находить плюсы и минусы в размышлениях других людей. Один из рассказов американского писателя О'Генри называется "Дороги,

которые мы выбираем". Ребята, занимаясь философией, делают свой собственный выбор, учатся обосновывать свое решение, понимать людей, делать собственные выводы и считаться с мнением других, находить хорошее в людях и в себе, учить и учиться всю жизнь, понимая, как далеко до совершенства. Дети учатся говорить, отстаивать свои жизненные принципы. Это значит, что они перестают бояться, становятся свободными и выбирают свою жизненную дорогу осознанно, становясь взрослыми и ответственными за свои слова и поступки. Они выбирают творчество, вечный поиск. Они верят в то, что дорога, которую они выбрали, будет счастливой. А вера может сдвинуть препятствия и помочь каждому человеку обрести себя.

Кудрова И.А., Москва, Россия

О ПУТЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постоянно меняющаяся ситуация в мире, и в нашей стране в частности, оказывает существенное влияние на требования к подготовке выпускников учебных заведений, к умению будущих граждан жить и действовать в условиях современного общества. Сегодня от молодых людей требуется способность ориентироваться в лавинообразно увеличивающемся потоке информации, готовность к профессиональной мобильности, самостоятельность в принятии решений. Между тем, общий уровень социального, экономического и духовного развития современного российского общества позволяет утверждать, что существующая отечественная система образования не в полной мере способствует развитию социально активной, творческой личности. Это подтверждается всем ходом происходящих общественных перемен.

Именно поэтому поиск путей совершенствования современной системы образования, ориентированной в основном на репродуктивную передачу знаний, в сторону развития системы, ориентированной на образование и воспитание личности, способной к самостоятельному познанию нового, подготовленной к осознанному и обоснованному выбору своего дальнейшего жизненного пути, является актуальной проблемой.

Одной из важнейших задач современной дидактики в связи с этим является разработка форм и методов обучения, активизирующих образовательный процесс. Среди таких методов на первый план выдвигаются методы исследовательского характера.

Пересмотр взглядов на образование в пользу исследовательской деятельности учащихся предполагает, что обучаемые - самостоятельные

субъекты собственной активной деятельности, и поэтому должны самостоятельно мыслить. Для решения собственных - не навязанных - задач и проблем, возникающих в процессе личной активности обучаемых, в процессе свободной реализации ими собственных интересов и потребностей, необходимо больше внимания уделять освоению философского знания. Специфика философского знания как одного из компонентов общего образования позволяет учащимся, основываясь на определенных общих предпосылках и исходя из них, лучше осмысливать накопленные знания, создает условия внутренней потребности в них.

Для осуществления изложенного выше в современном образовании должны быть приняты следующие установки:

- с целью более глубокого обучения учащихся пониманию быстро меняющегося мира, умения оценивать любую ситуацию в ее целостности необходимо целенаправленно организовывать исследовательскую деятельность школьников. При этом формируемая у них картина мира приобретает свойства универсальности и внутренней связности, способствующие более глубокому усвоению учебного материала;

- уровень умений школьников рационально мыслить, рефлексировать собственные действия (познавательные, социальные, личностные) повышается при освоении в контексте исследовательского характера учебного процесса философских знаний, что в целом способствует более осмысленной ориентации школьников в ситуациях современного мира, позволяет им эффективнее использовать имеющийся потенциал, максимально учитывать условия и возможные последствия;

- для обучения оперированию с любыми ментальными и концептуальными элементами и фрагментами современного знания целесообразно развивать содержание школьного образования в соответствии с особенностями современной научной картины мира, такими, как интеграция научного знания, возрастание роли синергетических стратегий научного поиска (включающих нелинейность, нелокальность, неопределенность, виртуальность, когерентность и т.п.), возрастание значения социальных и внутринаучных ценностей как условия развития науки;

- с целью реализации дидактических подходов, позволяющих осуществлять деятельность преподавателя при формировании философских представлений учащихся в контексте исследовательского обучения, можно использовать специально подготовленные тексты, включающие философские проблемы, а также коллективную учебную деятельность учащихся в рамках школьного "сообщества исследователей".

Липская Л.А., Челябинск, Россия

МИР ДЕТСТВА КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Сегодня повышенный интерес вызывает проблема философии детства. Какие они - наши дети? Как их воспитывать и образовывать? Эти вопросы волнуют, как философов, так и педагогов. Перефразируя М. Шелера, можно сказать, что еще никогда в истории ребенок не становился настолько проблематичным для себя, для мира и образования, как в настоящее время. Для современной философии и педагогики центральным синтезирующим всю их проблематику выступает вопрос о том, что такое человек, и каковы сущностные характеристики и особенности ребенка. От нашего понимания ребенка зависит и наше понимание семьи, общества и образования.

Современные учебники по философской и педагогической антропологии только еще пытаются приоткрыть дверцу в мир детских чувств, мыслей, отношений, восприятий. Материал, который в них собран, дает пищу для размышлений о сущности ребенка, его природе, о воспитуемости и обучаемости. Как правило, в зависимости от философской трактовки природы ребенка создавались те или иные педагогические концепции, делающие акцент на духовной или физической, социальной или индивидуальной стороне его воспитания и развития. Понимание сущности и особенностей ребенка предопределяло выбор образовательного идеала, перспективы развития отечественного образования.

Осмысливая образовательные стратегии XXI века, мы должны, прежде всего, знать не только природу ребенка, но и изучать его возможности, потребности и интересы. Решение проблемы образования детей зависит от интеграции современных философских и педагогических представлений о ребенке, позволяющих выявить особенности становления детского организма, его духовно-нравственное развитие в период так называемой "первичной социализации". Вместе с тем, любой ребенок, уже на первых этапах своего жизненного пути отличается от своих предков, обладая родовыми характеристиками, он имеет и свою особенную природу, представляя собой самостоятельную уникальную ценность. Изначально он обладает не только универсальными, но и неповторимыми психофизиологическими особенностями, заложенным в нем творческим потенциалом. Именно поэтому ребенок не может быть только пассивным продуктом относительно контролируемой социализации, социальной адаптации и культурной интеграции, а выступает как активный автономный участник процесса индивидуализации и персонификации. Также как и взрослый, растущий человек

выстраивает свою жизнь, постигая и творчески преобразуя свой внутренний и окружающий мир. Ребенок со своим пусть небольшим жизненным опытом занимает вполне определенное место в мире взрослых и своих сверстников.

За последние годы принципиально изменились его роль и место в мире образования. Он уже не рассматривается, как это было раньше, в роли только объекта воздействия со стороны общества и педагогов, а выступает как субъект собственной жизнедеятельности. Современные цивилизационные изменения свидетельствуют о том, что ребенка можно образовывать по-разному, преследуя разные цели. Современное образование не навязывает ребенку одной единственной точки зрения на мир, единого унифицированного содержания, а предоставляет свободу выбора мировоззрения, ценностных ориентаций, моделей поведения, но налагает на него и ответственность за сделанный выбор. Вариативность как системообразующая основа современного образования требует отказа от методологического монизма, пересмотра философских, в том числе философско-антропологических оснований педагогической науки. Сегодня наблюдается стремление отойти от социологизированных подходов к образованию, как единственно верных, и анализировать образовательный процесс с позиции экзистенциализма, персонализма, прагматизма, философии жизни, герменевтики и других философских концепций, каждая из которых по-своему понимает природу ребенка.

Философско-педагогическое исследование особенностей образования ребенка, представленное в различных концепциях и теориях, позволяет дать системное и всеобъемлющее знание о нем как о предмете не только воспитания, но и самовоспитания, саморазвития и самоосуществления, исходя из его сущности как целостности, из многогранных проявлений его природы. Синтез философского и педагогического антропологического знания дает обобщенные и систематизированные представления о ребенке и его образовании, опираясь на которые, можно раскрыть проблему, связанную с феноменом детства. Сравнивая детство человека с его взрослой судьбой, можно раскрыть отличительные особенности становления ребенка, обусловленные его возрастом, а также приобретенными человеческими свойствами в процессе социализации. Философия и педагогика совместными усилиями способны определить возможности и границы применения, существующих философско-педагогических антропологических концепций в конкретных условиях образовательного процесса. Для этого нами была осуществлена систематизация и интеграция различных педагогических концепций на философско-антропологической основе, что позво-

лило разработать целостную систему взглядов на ребенка и процесс его образования.

Маевская И.Г., Москва, Россия

ФИЛОСОФИЯ В ШКОЛЕ КАК УРОК ПОСТИЖЕНИЯ СМЫСЛА

Процессы глобализации и Интернет изменяют структуру взаимоотношений сообществ, людей в больших и малых группах, в семье, подходов к ребенку и ребенка к миру. Каким должно быть образование? Образование сегодня должно работать на успешность ребенка в конце первой четверти 21 века. Каким должно быть воспитание? Что предпринять, чтобы человек не потерял себя в условиях, когда не может предсказать дальнейшие события? Гуманитарное образование - важнейший инструмент в решении задач формирования личности. Оно предполагает не столько информированность, сколько понимание как постижение смысла происходящего. Способность понимания смысла становится социально необходимой для выживания человека в условиях свободы выбора, признания обществом аморальности ограничения информации. Если знание есть "средство упорядочения мира" (Хайдеггер), и оно призвано помочь личности вырваться из хаотического потока информации, то способность упорядочивать информацию с позиции гуманитарного, созидającego смысла - важнейшая задача образования.

Смысл может быть рассмотрен как системное (приращенное) качество сознания, возникающее в результате формирования у субъекта целостного образа мира. Однако современные программы образования по предметам практически не связаны между собой, для каждого предмета существует жестко очерченный коридор, даже гуманитарные предметы, казалось бы обреченные на системность, и те подчинены только внутренней логике. Ребенок видит перед собой "парад предметов", которые оказываются оторванными, самостоятельными и наряду с внешними факторами информации продолжают умножать отдельные информационные потоки, формирующие у него лоскутное представление о мире, фрагментарность и разорванность сознания.

Очевидно, что одна из важнейших задач выработки нового содержания и технологий образования, это задача помощи и поддержки личности в ее стремлении сохранить целостное видение мира при понимании его многообразия, многополярности и хаотичности информационных потоков. Сохранять целостность сознания - вопрос экологии человека, вопрос сохранения индивидуальности. Это под силу философии, но она даже не значится в учебных планах и программах.

Гипотеза и практика проводимого в нашей гимназии эксперимента состоит в том, что сфера гуманитарного знания представлена как целостная взаимосвязанная система. Так, в программе обучения содержатся основные гуманитарные дисциплины, сохраняющие специфику своего предмета, но объединенные в несколько циклов: философский, филологический, исторический, правоведческий, политологический, психологический, эстетический, экономический. Каждый из циклов изучается в определенной логической последовательности и связан с другими. Конкретная эпоха рассматривается как взаимосвязанное целое, обладающее общностью идей и духа. Кроме синхронизированного сопоставления предметов, в образовательное пространство введены экскурсии, проводимые параллельно с изучением тех или иных тем, значительно расширяющие круг информации и оживляющие процесс восприятия, а также погружение в реальность эпохи - так называемые, "праздники эпох".

"Праздники эпох" проводятся в игровой форме, ребята одеваются в костюмы изучаемого периода истории и "проигрывают" некие свойственные данной эпохе события, участвуют в типичных для эпохи действиях. Синхронизированное сопоставление предметов происходит не только в следующих друг за другом уроках литературы, истории, этики, философии и т.д., но и в специальных интегративных уроках. Кроме того, итоги освоения пространства эпохи учащимся предлагается подвести в виде интегративного тестирования, где основная задача состоит в том, чтобы охарактеризовать важнейшие особенности духовного поиска этого периода.

Системность изучения материала достигается как полнотой представленности гуманитарных предметов (элементов) в их относительной самостоятельности, так и продуманной сопоставимости (структуре) их включения. Кроме того, внеурочная деятельность также адекватно включена в общую схему и подчинена единому принципу сопоставимости материала.

Данная технология, безусловно, не является завершенной, требует дальнейшего изучения и совершенствования. Вместе с тем, по прошествии нескольких лет внедрения, можно с уверенностью утверждать, что такой системный подход может быть с успехом технологизирован. Он позволяет при сохранении фундаментальности знания учащихся экономить учебное время за счет сокращения ряда тем в связи с их повторяемостью в предметах и, практически, снимает проблему контекста, который постоянно сопровождает учащихся.

Конечно, особую роль в данной системе преподавания играет философия как предмет, непосредственно обращающийся к самым общим понятиям, демонстрирующий приемы и способы смыслопостижения, завершающий с учащимися процедуру формирования целостной картины мира.

Роль философии в данном эксперименте - чрезвычайно важна. Знания, получаемые ребенком, обретают смысл в эссе - рассуждении, которое включает личностную оценку, отношение к эпохе, героям и антигероям, к носителям идей и творцам. Эссе, написанное детьми, включает воспитывающий нравственный акцент, проявляет уровень смыслопостижения, учит этому. Такая личностная оценка завершает изучение и является его целью.

Маслобова О.Д., Санкт-Петербург, Россия

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Философия призвана способствовать выработке самосознания человека и его самореализации. Она дарует человеку свободу. Понять себя, что ты хочешь от жизни, раскопать свой талант и с высокой степенью удовлетворения реализоваться - это задача актуальна на всех этапах жизни человека. Поэтому ставить альтернативно проблему преподавания философии: в вузе или в школе, - это значит отказываться от максимального использования потенциала философской культуры. Гегель в свое время подчеркивал, что чем раньше приобщается гимназист к профессиональной философии, тем лучше для процесса формирования его личности. Учитывая закономерность акселерации и современные реалии, стратегия, предложенная Гегелем, ныне еще более актуальна, что и находит воплощение в процессах спонтанного проникновения философии в образовательные структуры школьного и даже дошкольного возраста. Однако сознательная форма реализации какого-либо процесса в культуре всегда более эффективна, нежели стихийная.

Сегодня стандарт образования обязательно включает иностранные языки и компьютерную грамотности, что соответствует процессам глобализации в современном мире, в которые личность должна вписываться, чтобы не ощущать себя неким анахронизмом. Эти элементы образования отражают преимущественно технологию нашего бытия, наполнить его непреходящим смыслом способна только философия. Поэтому философское просвещение должно входить в стандарт современного образования на всех его ступенях. Потенциал философии таков, что профессиональное привитие навыков философской рефлексии с раннего возраста дает шанс каждому раскрыть и реализовать свой талант.

Однако введение философии как элемента образовательного процесса на всех его ступенях чревато опасностью прямо противоположного результата: формализация философского курса способна убить дух творческой философской рефлексии. Поэтому сегодня вполне основательна пози-

ция тех представителей движения "Философия - детям", которые считают, что философию "вредно" преподавать в школе и поэтому ее нужно нести детям через различные творческие формы внеклассных занятий. Одно из объективных оснований такой позиции заключается в отсутствии профессиональных кадров, способных преподавать философию в школе, не выхолащивая ее жизненный дух.

Преподавать философию по строгому счету имеет право педагог, плодотворно усвоивший богатство мировой и отечественной философии, выработавший на этой основе свою мировоззренческую концепцию и получающий в данном процессе интеллектуальное наслаждение (В данном случае особенно глубока идея В.Ф. Одоевского: "Лишь тот, кто знает, - имеет право на деятельность. Деятельность несовершенного знания, не смотря на доброе намерение, всегда слепа". [Сакулин П.Н. Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. Мыслитель - писатель. М., 1913. Т. 1. 4.1. С. 548]. Философия в принципе призвана формировать личность. В условиях глобализации социальных процессов эта функция философии раскрывается как *защита* индивидуальности социального субъекта на уровне нации и отдельной личности.

В среде преподавателей философии бытует дискуссия: стоит ли курс философии превращать в "поминальник", т.е. строить его на историко-философском материале? "Поминальник" не нужен, но без опоры на плечи гигантов - предшественников невозможно прорываться на более высокий уровень развития, что вполне осознавали выдающиеся деятели культуры. В философии это особенно важно, потому что речь идет о постижении смысла собственной жизни как основы самореализации. Отдельной человеческой жизни просто элементарно не хватит на открытие заново всех "велосипедов", необходимых для *личностного самопознания на современном уровне*. Как использовать историю философии не в качестве скучного знакомства с именами, датами и цитатами, а превратить ее в процесс интеллектуально-эмоционального сотворчества с великими предшественниками - это дело таланта педагога, влюбленного в свой предмет.

На социальном уровне философия выступает процессом выработки национального самосознания. Поэтому знакомство с отечественной философской мыслью - стержень философской культуры личности. Философскому сообществу в нашей стране необходимо разрушить серьезную твердыню: мнение о периферийности русской философии в пространстве мировой культуры. Постигание особенностей и интеллектуально-духовного богатства отечественной философии - профессиональная ответственность преподавателей философии, если они не на словах, а на деле озабочены процветанием Отечества и его граждан.

В образовательных стратегиях 21 в. важно, прежде всего, разработать систему мировоззренческо-методологических принципов, которая может быть основанием креативных методик привития мудрости подрастающим поколениям. Только творческий потенциал философского образования способен противостоять биороботизации, подпитываемой технологическими достижениями современной цивилизации, и дать шанс человеку остаться человеком.

Науменко О.Л., Ташкент, Узбекистан

ФИЛОСОФИЯ И ПОЭЗИЯ В КУРСАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Передача философских смыслов через поэтическую форму - это не новшество. Большинство восточных мыслителей выражали свои философские взгляды с помощью поэзии. Тит Лукреций Кар говорил, что философия для непосвящённого сродни горькому лекарству для младенца, но необходимому для его жизни. Поэзия же обволакивает философию, как мёд горькое лекарство. Благодаря поэзии философия может быть доступна детям. Поэзия - один из самых проникновенных методов художественно-образного мышления, который очень часто использовался для передачи философских и научных воззрений, чувственно воспринимаемого мира. Всем известна уникальная восточная поэзия, но не менее интересна и удивительна философская поэзия русских мыслителей, а также проза и поэзия западноевропейских учёных и философов. Можно провести параллель между тремя этими видами философской поэзии. Например, М.В. Ломоносов - великий русский учёный-естествоиспытатель, поэт и философ так передаёт бесконечность Вселенной:

*Лице свое скрывает день;
Поля покрыла мрачна ночь;
Взошла на горы черна тень;
Лучи от нас склонились прочь;
Открылась бездна звёзд полна;
Звездам числа нет, бездне дна. [5,108-109]*

Своеобразна философская поэзия Востока. Она впитывает в себя и религиозные, и философские, и научные и другие аспекты. Восточная поэзия характеризуется тонкостью, сочетанием лирики, философии и свободомыслия.

На весь мир известны рубаи Омара Хайяма - великого мыслителя, учёного, поэта. Нередко констатируя бессмысленность человеческого существования, он выявляет и скептические элементы своего мировоззрения:

*"Много лет размышлял я над жизнью земной,
Непонятного нет для меня под луной.*

*Мне известно, что мне ничего не известно!
Вот последняя правда, открытая мной." [9, 786-787]*

Вот взгляд Хайяма на модель бытия:

*В мире временном, сущность которого - тлен,
Не сдавайся вещам несущественным в плен.
Суцим в мире считай только дух вездесущий.
Чуждый всяких вещественных перемен, [там же]*

Одним из самых популярных мыслителей, оказавших большое влияние на развитие литературы и общественной мысли Средней Азии XVIII - XIX и начала XX веков является Мирза Абдукадыр Бедиль. Замечательны его слова: "Знание - жемчужина человечества". Своеобразны его взгляды на науку, познание, пороки и достоинства человека:

*Наука породила философию,
Философия раскрыла тайны науки.
Моя цель не наука и философия.
Я хотел показать и выразить свою мысль.
Будь ты учёным или философом,
Я для изучения сдаюсь тебе. [7, 507]*

Приведенные выше примеры показывают, что преподавание философии станет намного более доступным и интересным если использовать для объяснения важнейших философских категорий язык поэзии.

Литература:

1. *Аль-Фараби*. Историко-философские трактаты. О трактате Зенона. Алма-ата, 1986.
2. Антология таджикской поэзии. М., 1951.
3. Жемчужины мысли. М., Беларусь, 1991.
4. История философии в СССР в 5-ти тт. Т. 2. М., Наука, 1968.
5. *Ломоносов М.В.* Сочинения. М., ГИХЛ, 1957.
6. *Лошиц Ю.* Сковорода. М., Молодая гвардия, 1972.
7. Материалы по истории прогрессивной общественно-философской мысли в Узбекистане. Ташкент, Фан, 1976.
8. *Миронов В.В.* Философия. М., Кнорус, 1998.
9. Новейший философский словарь. Минск, 1999.
10. *Подольный Р.Г.* Освоение времени. М., 1989.
11. Русская поэзия XIX века. Т.2. М., Художественная литература, 1974.
12. Русская советская поэзия. Ташкент, Укитувчи, 1984.
13. *Хандруев А.А.* Гегель и политическая экономия. М., 1990.

Овсяницкая Е.Л., Москва, Россия

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Понимание иного и работа с иным - требование современной цивилизации. Еще с детства ребенок сталкивается с иными взглядами и мнениями, не всегда понятными поступками сверстников и взрослых, удивляется другим мирам, поэтому необходима специальная работа по формированию культуры взаимодействия с иным. Иное (вещь, явление, внутренний мир, деятельность, мышление и пр.) - предмет философского исследования, поскольку предполагает специальную работу по рациональному пониманию и рефлексии онтологических или деятельностных оснований. Таким образом, необходимо формирование философской позиции у детей и подростков, а это лежит в зоне профессиональной компетенции философов.

В России в настоящее время практика философского образования для детей - удел энтузиастов, серьезные методические разработки в этой области - пока единичное явление; статус философии как учебного предмета в системе среднего образования - вопрос еще не решенный. Однако формировать необходимые философские умения можно, не дожидаясь комплексного решения этого вопроса и соответствующего организационного и методического обеспечения, через существующее школьное образование, т.е. содержание традиционных учебных дисциплин.

Практически каждый учебный предмет дает возможность "встречи" с чем-то непонятным, необычным, вызывающим удивление (наука, искусство, поступки человека прошлого и настоящего, различные теории и объяснения одного и того же...). Однако привычные способы обучения и школьного исследования сводятся, как правило, к запоминанию и воспроизведению (в лучшем случае - установлению причинно-следственных связей) учебного материала, пусть сложного, неоднозначного, противоречивого. Личное отношение как собственную рациональную, рефлексивную позицию школьник редко может выстроить в силу дефицитности философской культуры, ограничиваясь эмоциональными ("нравится - не нравится") или необоснованными ("так в учебнике написано") фиксациями. Типичные способы школьного исследования, тем не менее, позволяют учащимся отвечать на вопросы: что это за объект? как он устроен? как его описывают? В деятельностном подходе школьник может работать в ином залоге: для чего этот объект? как его можно изменить? что с ним делать? Но часто ли мы встречаемся с вопросами: как этот объект рассматривают другие?

почему так, а не иначе? как можно понять иное представление? Установка - и ученика, и учителя - на то, что у каждого способа рассмотрения объекта свои культурные основания, на то, что могут быть разные онтологии, парадигмы, и в этой ситуации придется (и приходится) самоопределяться, в современной практике образования обычно отсутствует.

Для рационального понимания необходима рефлексия иной и своей позиции как основное философское средство; наиболее приемлемая форма ее - мысленный диалог, позволяющий реконструировать иную позицию. Такая реконструкция предполагает ответы на следующие вопросы: как иная позиция "видит" (конструирует, описывает) тот или иной объект? В чем суть данной ситуации, почему объект исследован именно так, а не иначе? Какова интенция позиции, работающей с объектом - исследовательская, деятельностная, коммуникационная, etc? Таким образом, происходит не просто понимание "темы" как фрагмента соответствующей науки, а построение-присвоение содержания в индивидуальной ситуации. Соответственно, возникают следующие требования к учебному или научно-популярному тексту (в т.ч. тексту учителя) с точки зрения диалогичности:

- описание одного и того же объекта (естественнонаучного объекта, природного или культурного явления, человеческого поступка и пр.) с разных позиций, видение "разными глазами";
- возможность рефлексивной реконструкции оснований таких описаний (в том числе с помощью специальных заданий);
- возможность читателю самому составить диалог с представителем той или иной позиции.

На каком материале удобнее всего осуществлять данную работу?

Можно использовать разные подходы к работе с объектами естественнонаучных дисциплин, сравнить подходы в искусстве и науке; большие возможности у исторического содержания - иная эпоха, культура, духовный мир человека.

Например, можно попросить описать любое природное явление, скажем, листопад, с точки зрения: ученого, поэта и представителя коммунальной службы, а потом проанализировать основания различий в описании. На уроках литературы интересно будет рассматривать не просто поступки литературных героев, оценивая, как правило, с позиций современной морали, но и реконструировать основания и этих поступков, и собственного к ним отношения. Хороший материал для такой работы дают уроки истории: чтобы понять действия той или иной исторической личности, необходимо сравнить культурный контекст соответствующей эпохи и современности, выстраивая диалог "прошлое - будущее".

Таким образом, объемлющей рамкой для диалогичного мышления как компоненты философского образования детей будет философское содержание школьного образования (его философская составляющая), включающая онтологические картины, мировоззренческие представления и культурно-исторические способы мышления, исследования, понимания как форм мироотношения.

Диалог в данном случае выступает как форма философского текста, коммуникации с детьми, с одной стороны, и как конфигуратор* философского содержания (или его части) учебного предмета, с другой.

Примечания:

*Метод конфигурирования не является традиционным в практике научного или философского исследования. Понятие о конфигураторе впервые появилось в работах советских философов 60-80-х гг. (Московский Методологический кружок) как представление об идеальном объекте, интегрирующем разные схемы, понятийные конструкции, фрагменты знаний и т.д., полученные в рамках различных дисциплин.

Одинцова В.П., Москва, Россия

**ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА В КУРСЕ "ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ"**

Хочу обратить внимание на то, что студенты колледжей по возрасту - те же старшеклассники. "Основы философии" - обязательный предмет. Отсюда построение преподавания его в колледже активно задействует различные методики, разработанные для работы с детьми и подростками. Самостоятельная работа студентов является важной составной частью учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа на опережающей основе предполагает такое построение учебного процесса, при котором какая-то часть работы по теме, выполняемая студентами самостоятельно, предшествует совместному изучению учебного материала в группе с преподавателем. В основе этой работы лежат разнообразные типы заданий (учебных, производственных (профессиональных практических) и исследовательских), выполняемых при косвенном руководстве преподавателя с целью формирования у студентов интереса к проблеме, которую предстоит изучать; овладения какой-то информацией теоретического характера, которая позволит осознанно относиться к излагаемому преподавателем учебному материалу, включиться в обсуждение нового материала с конкретными дополнениями или вопросами; критически относиться к новому учебному материалу.

Самостоятельная работа студентов на опережающей основе успешно используется при изучении курса "Основы философии" в практике подготовки учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений и применяется в следующих видах:

1. *Опережающие задания практического характера, выполняемые в образовательных школах и детских садах:*

а) Опережающие наблюдения, которые предваряют теоретические положения нового учебного материала. Например, наблюдение за деятельностью учителя и учащихся на уроке; воспитателем и воспитанниками перед изучением тем "Мировоззрение", "Личность", "Феномены человеческого бытия" и т.п. Такая форма самостоятельной работы дала возможность эффективно выстраивать лекционный материал. Студенты, слушая теоретические положения, дополняли их наблюдениями из практики.

б) Опережающее выполнение отдельных практических заданий по воспитательно-образовательной работе индивидуально или с малыми группами детей в школах и детских садах, которые позволяют выявить особенности познавательного процесса, сознания, духовного мира ребенка; посещение музеев изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, искусства народов Востока и др. Этот вид деятельности студентов более активен, деятельность выражена ярче, она предупреждает отчужденность восприятия студентами как теоретического лекционного материала, так и информации, полученной студентами в процессе самостоятельной учебной работы студентов. Ответы на интересующие их вопросы студенты получали в излагаемом теоретическом материале в ходе лекционных занятий, а также путем постановки вопросов перед преподавателем, аудиторией, создавая тем самым проблемную ситуацию, стимулирующую поисковую деятельность.

2. *Опережающая работа теоретического характера.*

Работа предполагает самостоятельное изучение теоретического материала, предваряющее рассмотрение вопросов совместно с преподавателем:

- чтение произведений философов о проблемах жизни, смерти, страха, страдания и т.д.

- ознакомление с содержанием восточной философии, философии эпохи Возрождения и Просвещения на основе изучения учебной литературы;

- изучение философских идей Нового времени из первоисточников;

- ознакомление с современной западной философией XX века через первоисточники и т.д.

Используя в практике опережающую самостоятельную работу, приходится учитывать некоторые особенности, которые ее затрудняют:

- невысокие общеучебные умения и отсутствие потребности и психологической готовности к самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов не всегда позволяют увидеть желаемый результат в выполнении практического задания опережающего характера;

- необеспеченность первоисточниками

- любое практическое задание, носящее опережающий характер должно быть выполнено не однажды, иначе идет закрепление возникших ошибок, поэтому на анализ и практическое выполнение заданий необходимо иметь резерв рабочего времени.

Все перечисленные особенности свидетельствуют о том, что опережающая самостоятельная работа требует дополнительных усилий педагога.

Однако использование в практике метода опережающей самостоятельной работы в разных вариантах позволяет сделать лекции, семинары, практические работы интереснее, поднять их теоретический уровень, дает возможность преподавателю создавать проблемные ситуации, стимулирующие поисковую деятельность студентов; формировать у студентов устойчивую положительную мотивацию учения, развивать познавательные интересы и потребности. В условиях опережающей самостоятельной работы происходит активизация познавательной сферы студента, индивидуализация его учебного труда, что и отражает проявление активности личности в учебном процессе, с одной стороны, и личностно-ориентированный характер обучения, с другой.

Полякова И.П., Липецк, Россия

РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И ИХ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Целью современного образования является не просто передача знаний детям, но необходимость обучения умениям ими пользоваться в повседневной жизни. Философия, являясь источником мудрости, выступает важным условием становления развитой личности.

Одной из главных задач современного образования является формирование разумной и нравственной личности, способной критически относиться к своим поступкам и уметь анализировать поступки других людей с моральной точки зрения. Это представляется наиболее актуальным в постоянно изменяющихся условиях современной действительности.

Методы трансляции знания могут быть самыми различными, однако их эффективность будет низкой в том случае, если в процессе обучения учащийся не занимает активную познавательную позицию. В связи с этим педагог должен делать акцент на формировании и развитии мышления.

Философия является одним из наиболее действенных инструментов мышления, т.к. способствует формированию умений логически рассуждать, адекватно оценивать происходящее, наконец, целостно воспринимать окружающий мир. Для детей дошкольного и раннего школьного возраста мир представляет собой мозаичную картину, наполненную разными событиями, непонятными, порой противоречивыми поступками взрослых и т.д. Дети этого возраста готовы к диалогу с миром, с людьми, готовы обсуждать вопросы, касающиеся их лично и интересующие всех без исключения. Открытое общение, диалог с учителем помогут найти совместно ответ на любой вопрос. В классе диалог трансформируется в полилог, когда дети учатся отстаивать свою позицию, приводить собственные аргументы, выслушивать доводы других участников, совместно приходят к верному выводу. Так, постепенно упражняясь в рассуждениях, дети совершенствуют свои критические навыки, которые они с успехом смогут применять в повседневной жизни. В конечном счете, задачей любого учителя является не просто научить ребенка хорошо справляться с тестами и добиться высокой успеваемости, но и ориентироваться в окружающей действительности.

В настоящее время большую популярность получила книга Р. Киосаки "Богатый папа, бедный папа", в которой одной из основных идей является мысль о том, что образование препятствует развитию смекалки и как следствие, люди, получившие высшее образование в финансовом смысле существенно отстают от лиц, с трудом, закончивших общеобразовательную школу. Эта и подобные ей книги, при всех ее несомненных достоинствах, снижают престиж образования, которое, якобы, портит природное мышление, забывая его голову пустыми и неактуальными мыслями. Тем не менее, при всех недостатках в современной образовательной системе, она остается важнейшим средством формирования личности. Именно поэтому в свете изменений происходящих в обществе, нужно дать необходимый запас знаний и научить ими пользоваться, сформировать мотивацию к постоянному самообразованию и саморазвитию. При этом, как верно отметил К. Линдп, разумность как успешное самоуправление жизнью, не следует отождествлять с мудростью, которая является значительно более широким понятием. Если разум опирается на критерий успеха и пользы, то мудрость в своей основе имеет высшие нравственные ценности, фокусирует свое внимание на фундаментальных принципах, управляющих при-

родой вещей. Мудрость формирует целостное видение мира во всем его многообразии, дает человеку уникальную способность видения сущности проблемы и нахождения оптимального способа решения ее. Кроме того, жизнь юного человека наполняется смыслом, теперь он не только понимать "что" и "как", но и осознает "зачем". Никогда не рано учиться философованию и никогда не поздно, но чем раньше ребенок столкнется со смысложизненными вопросами, тем для него лучше.

Литература:

1. *Киосаки Р.* Богатый папа, бедный папа <http://cashflow.com.ru/kyosaki.php>
2. *Линдон К.* Мудрость и разум в философии для детей // София: рукописный журнал общества ревнителей русской философии. Выпуск 4, 2002.

Ротенфельд Ю.А., Луганск, Украина

**СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Подниматься по ступеням познания, значит, шаг за шагом объединять в единой теории все более широкую и более полную взаимосвязь явлений, в том числе, познавать и социальные взаимодействия. Именно по этой причине операция "сравнение" должна стать главной мыслительной операцией, преобразующей философию в общезначимую науку, способную преодолеть недостатки гуманитарного мышления. В итоге, операция "сравнение" и целый ряд сравнительных понятий определяют универсальную парадигму познания, продвигаясь по которой как по "лестнице существ" мы познаем реальность.

Однако в современной философии, как и во всех других гуманитарных науках, операция "сравнение" и сравнительные понятия так и остались не востребованными и не разработанными до конца. А без них гуманитарии не могут ориентироваться в процессуальном и релятивном мире, не могут осмысливать его с объективных точек зрения. В результате философия выродилась в "филодоксию", выражающую любовь к субъективным мнениям.

Во многих современных публикациях и дискуссиях по проблемам образования отмечается, что все теперешнее образование во многом устарело, оно перегружено, оторвано от проблем сегодняшней жизни, ориентировано на дисциплинарное разграничение знания. Кроме того, оно направлено, в основном, на развитие научно-технического мышления как главного условия индивидуального и общественного развития, тогда как гуманитарная составляющая мышления оказалась незадействованной.

Чтобы выйти из кризиса, образованию XXI столетия следует ориентироваться не на прошлое, а на будущее человеческой цивилизации, на ее развитие, на знания, а, тем более, на общественные отношения, которые должны опережать действительность. Для этого философам придется совершенно по-новому осмыслить логическую операцию "сравнение", пополнив при этом свой понятийный аппарат более определенными и универсальными сравнительными понятиями. Универсальность и многообразие новых понятийных средств позволит преодолеть фрагментарность знания, сделает его связным и более осмысленным. По этой причине имеет смысл ввести элементы нового мышления не только в высшие учебные заведения, но и в школу, поскольку операция "сравнение" и сравнительные понятия - это самое эффективное средство для развития детского мышления. В результате у школьников будет складываться целостная картина мира как система многообразных отношений, которые сегодня они разрозненно изучают в физике, математике, лингвистике, а, повзрослев, - в социально-гуманитарных дисциплинах.

Современная школа стремится обучить ребенка всему объему конкретных знаний о природе, человеке, обществе, однако она никак не может угнаться за все возрастающим потоком информации. Совместить идеал универсально образованного человека с всевозрастающим потоком информации, который невозможно усвоить физически можно только посредством предлагаемой парадигмы, основной акцент которой делается не столько на усвоение конкретных знаний, сколько на знание всеобщего, универсального, выраженного в форме иерархического ряда сравнительных понятий. Тем самым, новое мышление будут способствовать становлению универсального образования, создавая в его же рамках условия и для получения конкретных знаний.

Став на путь объективной науки, философия не только обусловит лучшее понимание прошлого и настоящего цивилизации, но, что самое главное - приведет к пониманию будущего как определенной ступени социального развития, приведет к взаимопониманию между людьми и народами, а, значит, у человечества появится шанс решить все свои глобальные проблемы.

Литература:

1. См.: *Ротенфельд Ю.А.* Запечатанная книга. В 3-х кн. Луганск, Свгглиця, 1999-2001; *Ротенфельд Ю.А.* Неклассическая диалектика. М., Луч, 1991.

*Силич Т.В., Логиновская Л.М., Чумакова Д.В.,
Минск, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жить в гармонии с природой и уважать любое проявление жизни на Земле - необходимые условия для дальнейшего развития человеческого общества и человека. Согласно ряду авторов экологический кризис - это мировоззренческий кризис и для его преодоления необходимо новое видение мира, новый тип экологического сознания.

В Беларуси при непосредственном участии студентов Международного государственного университета имени А.Д. Сахарова в 2005 году была создана творческая группа EcoUni, целью которой стало привлечение молодежи к работе в сфере экологического образования и воспитания. В 2007 году активистами EcoUni совместно с общественным объединением защиты животных "Зоосвет" была предложена программа по экологической этике для детей дошкольного возраста в рамках образовательного проекта "Человек, Экология, Биоэтика". Данная программа апробируется уже в старшей группе детского сада № 13 г. Минска. Занятия программы включают тематические игры, предполагают создание проблемных ситуаций, в решение которых вовлекается ребенок. Воспитание этического отношения к любой жизни - это неотъемлемая часть нравственного воспитания ребенка. Введение элементов экологической этики в воспитательный процесс детского сада помогает формировать личность, которая с уважением относится к жизни, внутренней ценности, способностям, уму, чувствам, особенностям других животных, к роли, которую они играют в экосистемах.

Для детей дошкольного возраста тема животных очень близка, интересна и естественна для большинства детей, она обычно занимает большое место на занятиях, воспитателю достаточно лишь несколько сместить акценты, чтобы перевести ее в сферу биоэтики. Вот почему немалое внимание может уделяться поведению животных, их жизни. При этом воспитателю желательно сравнивать их поведение с поведением людей, подчеркивать проявление альтруизма в их взаимоотношениях. Поскольку в этом возрасте большинство детей интересуются домашними животными, мечтают иметь своего любимца, очень естественно поговорить о содержании домашних животных, о том, что есть добро и зло по отношению к ним. Важно показать детям, что биофильное и действительно гуманистическое отношение к животным - это разные понятия. Кроме того, показать, что часто умиленное, восторженное отношение к кому-либо (например, к очаровательным щенкам и котяткам) может им же навредить.

В старшей группе детского сада воспитателю стоит воспользоваться тем, что в этот период дети еще не проводят жесткой грани между людьми и животными. От ребенка в этом возрасте редко можно услышать высказывания типа: "Это не люди". К тому же, в сказках и мультфильмах, на которых растут дети, постоянно имеет место очеловечивание животных. Вот почему в детском саду естественно уделять внимание играм, где дети изображают то или иное животное: при этом они как бы перевоплощаются в него, проникают в его внутренний мир, начинают его понимать.

Именно в старших группах детского сада, а затем в младших классах школы целесообразно начинать знакомить детей с гуманными альтернативами зоопаркам и циркам с животными. Как известно, для детей дошкольного возраста и младших школьников зоопарк и цирк - это "святое", поэтому здесь особенно важно помнить принцип "отвергая, предлагай". Не только говорить о неприемлемости зоопарков и цирков с моральной точки зрения, но и познакомить с цирком без животных, с видеозаписями диких животных в естественной природе, в национальных парках.

В рамках реализации программы по экологической этике проекта "Человек, Экология, Биоэтика" в детском саду представители EcoUni проводят обучение дошкольников на положительных примерах, одновременно используются в работе три подхода: запрещающие, разрешающие (например, цветы рвать нельзя, но можно их нюхать, любоваться ими; жуков собирать нельзя, но можно наблюдать за ними) и рекомендательные (поливать растения на клумбе, вешать кормушки на деревьях и т.п.). Дети одновременно получают знания о происходящих в природе процессах и учатся сострадать, проявлять доброту и милосердие. Методы, используемые на занятиях в детском саду, включают игры (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, настольно-печатные, интеллектуальные), активное наблюдение и беседу, экскурсию, творческое конструирование, труд в природе.

Станкевич Л.П., Липецк, Россия

ФИЛОСОФИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (ДЛЯ ДЕТЕЙ)

Сразу следует отметить, что система образовательных программ по философии для детей должна охватывать весь спектр философских дисциплин (историю философии, логику, онтологию и теорию познания, социальную философию, этику и эстетику). В рамках социальной философии следует, на наш взгляд, рассматривать и философию целостности личности. Но важно иметь в виду, что все упомянутые дисциплины необходимо адаптировать к соответствующему возрасту детей.

Предлагаемый курс направлен на пробуждение в личности ребенка стремления к обретению целостности абсолютной полноты бытия (И.О. Лосский), к целенаправленному самопознанию, к формированию оптимистического и радостного самосознания и мировоззрения, к построению жизни во всех ее многообразных проявлениях, но отнюдь не только по пути бытия к смерти (М. Хайдеггер).

Исходным понятием данного курса выступает "деятельность". Жизнь человека есть деятельность, направленная, прежде всего, на продолжение существования родовой организации, на поддержание существования как отдельного человека, так и всего общества. Естественно, многообразие бытия, многообразие потребностей людей (деятельность осуществляется благодаря необходимости удовлетворения потребностей!) порождает с неизбежностью целую систему деятельностей (игровую, производственную, познавательную, нравственную, эстетическую, религиозную, научную). В жизни индивида присутствуют все виды деятельности, но один из них на определенном этапе развития, или на протяжении всей жизни занимает доминирующее, системообразующее положение.

Деятельность тем "священной" и продуктивней, чем больше она основывается на развитых способностях (способности производим от понятия "способ", а еще точнее - от способа деятельности). Многообразие системы деятельностей порождает многообразие системы способностей. И в этом случае по мере жизни могут доминировать разные способности, но, в конечном счете, устанавливается конкретный вид деятельности, конкретная потребность и конкретная способность, выражающая смысл жизни и призвание личности.

Самосознание как результат самопознания есть важный момент, направленный на понимание своих способностей, на которых и осуществляется высокопродуктивная деятельность личности. Целостность личности, с позиций представленных четырех элементов - подсистем, выступает как надсистемное образование. Каждая подсистема как и все надсистемное образование целостности личности, выступает в качестве некоторого подвижного равновесия, стремящегося к устойчивости и гармонизации. Это, однако, не значит, что между ними не существует противоречий.

Данный краткий анализ позволяет выделить определенные разделы предмета философии для детей, как учебной дисциплины и его логику: первый раздел естественно должен быть посвящен анализу процесса формирования и осмысления категорий разумно организованной деятельности (философия деятельности или практики); второй раздел должен раскрывать сущность и содержание понятия потребности, их (потребностей) системное образование и разумную организацию (философия потребнос-

тей); третий раздел включает осмысление способностей и их системы (философия способностей); наконец, четвертый раздел предполагает понимание роли и значения сознания и самосознания как организующих начал всех четырех подсистемных и надсистемных образований личности (речь идет о философии сознания и самосознания).

Что значит данный курс для формирующейся личности? Такой подход позволяет понять, что есть деятельность, как она формируется с позиций ее основных элементов: цели, средства и результата, что в свою очередь раскрывает понимание разумной деятельности, как осмысленной и целенаправленной; поставить проблему определения и выбора смысловых жизненных целей, на основе определенных ценностных предпочтений. Важным моментом выступает анализ диалектики целей и средств, что нельзя стремиться к достижению цели любыми средствами. Философское понимание проблемы потребностей позволит определить их с позиций противоречия между субъектом и объектом; выстроить систему и иерархию потребностей; рассмотреть диалектику материальных и духовных потребностей в свете концепции - ничего сверх меры, наконец, осмыслить каждому для себя, что такое разумные потребности. Чрезвычайно важно, что внимание детей будет направлено на поиски своих способностей, что это не есть какой-то одномоментный акт, что это весьма трудное занятие, что это связано с пробой поиска своих сил в той или иной сфере деятельности, что это может длиться всю жизнь. Речь идет о поиске некоторой дополнительной способности, что в свою очередь смыкается с проблемой интереса, со сферой мотивации и удовлетворения. Анализ механизма формирования сознания и самосознания базируется на осмыслении понятий знания и ценности. Формирование знаний об окружающем мире и о себе самом; о том, что есть истина и что есть ценность, выявление их диалектической взаимосвязи. Именно в этой сфере реализуется механизм взаимосвязи человека и мира, когда осмыслены некоторые основные координаты человеческого бытия как целостной личности и бытия мира в его субстанциональности и целостности.

Таким образом, целостность личности в философии для детей выступает как способ самопознания, как способ саморазвития личности, как стремление к поиску "себя в себе самом", к поиску своего призвания и к обнаружению своего собственного смысла жизни.

Суворова И.М., Петрозаводск, Россия

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В XXI веке образованность предполагает не только умение пользоваться компьютерными технологиями получения и обработки информации, но развитую способность эту информацию анализировать, оценивать, формировать - сознательно и ответственно работать в информационном пространстве современного мира. Такую возможность имеет только человек, обладающий устойчивой системой мировоззренческих представлений, и задача современной школы состоит в том, чтобы дать своему выпускнику такую систему. Вот почему, занимаясь реформацией образования, нельзя применять производственно-экономические критерии и инструменты. Здесь эффективна лишь та система образования, которая органично вписана в культурную традицию страны, соотнесена с ее национальным менталитетом и имеет своей целью становление личности на путях овладения целостной картиной мира, соотнесенным с индивидуальными способностями и целями. В данном случае идея картины мира и места в ней человека является онтологическим аспектом образовательной системы. Такую систему нельзя заимствовать, она выстраивается в недрах отечественной культуры усилиями профессионалов, теоретиков и практиков образования, а одним из реальных направлений может стать популяризация и реализация философской модели российской школы - культуротворческой. Модель культуротворческой школы предлагает решение комплекса современных образовательных и социально-психологических проблем гносеологического и аксиологического характера. Данная модель вооружает своего воспитанника основательными критериями своего профессионального выбора, формирует целостное мировоззрение ученика, включающее систему представлений о природе, культуре, обществе, человеке и себе самом, т.е. культурной и социальной самоидентификации. Системообразующим фактором в предметном поле культуротворческой школы является становление самосознания ученика, которое формируется благодаря усилиям учителей всех предметов, работающих в циклах на полидисциплинарных уроках, организованных в алгоритмах метаметодического подхода (способа объединения предметных методик). Само название школы - "культуротворческая" предполагает становление личности в культуре и для культуры. Разработана данная модель доктором философских наук, профессором, членом-корреспондентом РАО, заведующей кафедры эстетики и этики РГПУ им. А.И. Герцена А.П. Вапицкой. Успешная апробация

модели в школах Санкт-Петербурга, Ленинградской области, северного Кавказа, Поволжья, Сибири, Урала, доказала жизнеспособность культуротворческой школы в реалиях современной России. Начиная с 2006 года, данная модель внедряется как эксперимент в образовательно-воспитательный процесс МОУ "Державинский лицей" г. Петрозаводска. Разработанный полидисциплинарный модус включает в себя интеграцию гуманитарного и естественно-математического цикла из 13 предметов, объединяя более 30 педагогов лицея. Но реализация модели не предполагает традиционный метод интеграции отдельных предметов, ведь ее инновационный характер базируется на философской идее формирования целостной картины мира учащегося с точки зрения достижений всех наук. Происходит своего рода диалектическая взаимосвязь традиций и инноваций в содержании и методике образования. Традиция - это основа преемственности, ее положительный полюс направлен на возвышение сил и упрочение качеств системы. Отрицательный полюс традиции, не изменяющейся в соответствии с требованиями времени, направлен на снижение качества системы. Инновация также имеет два полюса: отторжение, соперничество и конфронтация, а также положительный полюс: заимствование и позитивное взаимодействие с другими системами. В соответствии с законами диалектики противодействие равно по величине действию. Исходя из этого, традиции усиливаются при взаимном усилении инноваций. Диалектически природа проявляет себя в том, что в конечном итоге, на смену традициям минувших эпох приходят новые традиционные установки (бывшие инновации). Следовательно, если традиция (в данном случае интеграция) своим активным положительным полюсом взаимосвязана с инновацией (моею культуротворческой школы), то их действие усиливается, развивается, модифицируется и логически приводит к смене объектов. В периоды, когда усиливаются процессы унификации и глобализации общества (как в современной ситуации), диалектическая смена традиций и инноваций очевидна. Очевидность современности культуротворческой школы обусловлена борьбой в современном образовании за формирование целостной научной картины мира, за "открытый ум", за связь с духовными традициями (Ф. Фребель), за базовость культуры как "главенство духовного" (Б. Йеменский), за антидогматическое мышление (А. Блуим), за "осмысливающее раздумье", а не "вычисляющее мышление" (М. Хайдеггер).

Таким образом, "прорастание" перспективных инноваций с учетом самых лучших традиций отечественного образования соответствуют запросам сегодняшнего дня и логично входят в процессы модернизации образования.

Троицкая Т.С., Симан Е.М., Мелитополь, Украина

ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ: ИДЕИ И КОЛЛИЗИИ ПРАКТИКИ

Необходимость философского обеспечения образовательных стратегий XXI века нуждается в детальном обосновании ориентации обучения и воспитания *Homo educandus* на развитие, саморазвитие человека, на познание его природы, возможностей и детерминаций.

Определение значимости для детей философии как синтеза житейской мудрости и познания принципиальных вопросов существования человека в мире, как способа осмысления этого целостного мира и самого человека, как возможности в постижении бытия выйти за пределы очевидного, как знания "человеческого", эмоционального, морального, сделано в рамках работы первых конференций "Философия - детям", в научных работах иного порядка известными учеными (Д. Дьюи [1], В. Леонтьева [2], В. Миронов [3], Л. Ретюнских [4], А. Руткевич [5], и многих других).

Следует заметить, что на разных направлениях модернизации современного образования софийность, диалогичность и гуманизм находят определенное воплощение в его целях, содержании и технологиях. Над этими проблемами на Украине работают педагогические коллективы в Киеве, Харькове, Полтаве, Житомире, Мелитополе и др.

Так, преподаватель Л. Скорикова (г. Полтава) проводит экспериментальное исследование формирования личности детей начальных классов школы на основе курса "Философия и психология". В этот период очень важно учить ребенка рассуждать, выражать свои собственные мысли, обосновывать их - "философствовать". Практика показала, что дети с удовольствием учатся познавать самих себя, свой долг и права, привыкают обосновывать свое мнение, доказывать его правильность или признать собственную ошибку, разыгрывают ситуации типа:

- Если бы я не появился на свет...
- Я появился на свет для того, чтобы... и т.п. [6].

Обобщение опыта определенных наработок, направленных на преодоление отчуждения образования от интересов человека, на формирование адекватного сегодняшним реалиям мировоззрения, на плюрализм идей, позиций, научность диалога, духовность и толерантность, вынуждает нас тезисно определить противоречия, без разрешения которых не мыслится судьбоносная роль обучения и воспитания как способов обретения человеком своего образа в мире культуры:

" огромный пласт философского осмысления сущности и природы *Homo educandus* не достаточно используется в педагогическом процессе;

" в образовательных технологиях развития современного человека предпочтение отдается зарубежным новациям, которые не являются природо и культуросообразными духовным и образовательным матрицам народа;

" разнообразие методов и способов расширения границ культурного диалога не охватывает природу как компонент мироздания, и она остается за пределами этики ответственности;

" в педагогическом влиянии не "срабатывает" механизм опоры на природность человеческих устремлений к диалогу, толерантности;

" в попытках приблизить философию к внутреннему миру детей присутствует механическое перенесение в школьное пространство содержания и форм преподавания философии в высших учебных заведениях.

Вот далеко не полный перечень насущных проблем, которые решаются в нашем и других коллективах, которые обозначили антропологический дискурс в образовании приоритетным, продуктивным с точки зрения всемерного содействия развитию человека духовного.

Литература:

1. Дьюи Д. Демократия и образование. М., Педагогик-пресс, 2000.
2. Леонтьева В.И. "Философия - детям": первый опыт конференции. <http://www.mdoo-fid.ru/>
3. Миронов В. В. Философия для детей. Выступление на пленарном заседании Международной научно-практической конференции "Философия - детям. Человек среди людей". МГУ, 26 мая 2006 г. // <http://www.mdoo-fid.ru/>
4. Ретюнских Л. Т. "Школа Сократа": Философские игры десять лет спустя. М.-Воронеж, 2003.
5. Руткевич Л. Нужна ли философия российской системе образования? // Народное образование. 2004. № 2.
6. Скоринова Л.В. Методичні рекомендації до проведення курсу "Філософія і психологія для дітей у початкових класах // Практична психологія та соціальна робота. К., 2006. № 4.

Федосеева Н.В., Рязань, Россия

ФИЛОСОФИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЛЯ МАЛЕНЬКОГО ШКОЛЬНИКА

Самое раннее прикосновение к философии дает ребенку огромный импульс интеллектуального и личностного роста. Для достижения данной цели я выбираю преподавание по системе развивающего обучения Л.В. Занкова.

Следует рассматривать современные философско-образовательные парадигмы как педагогические, интегрирующие результаты исследований философов, социологов, культурологов, психологов, педагогов. Философия образования - это область педагогических исследований на стыке наук о человеке. Она должна вписываться в культурную доминанту времени и тем самым способствовать выбору стратегий образовательных систем, адекватных позитивным тенденциям общественного развития, современным духовным исканиям человечества.

Обучение и воспитание школьников по системе развивающего обучения Л.В. Занкова - в своем роде уже философия: диалогичное построение уроков, развитие творческой мысли, пространственного воображения, постоянное стимулирование саморазвития, самосовершенствования в сфере чувств, разума, деятельной воли, развитие интеллектуальных возможностей учащихся, учитывая "зону ближайшего развития", их непрерывное учение. Отличительный принцип творческого решения задач реализуется через методику построения заданий, выполнение которых требует не столько демонстрации эрудиции, сколько самостоятельного анализа, собственного понимания проблемы. Критерием успешности становится не правильный ответ, а интересный, ценятся глубина, оригинальность, целостность. Успех формирует творческий подход к действительности. Самое раннее прикосновение к философии дает ребенку огромный импульс интеллектуального и личностного роста. Роль педагога в развитии философских начал ребенка трудно переоценить. Философская интеллектуальная игра достаточно эффективно выполняет функцию постижения мира в том случае, когда в ней задействованы только положительные эмоции ученика. В связи с тем, что именно философская рефлексия составляет основу человеческого самосознания, введение в мир философии следует начинать вместе с пробуждением этого самосознания, самосознания личности. Но есть и другой вопрос: "Как сделать так, чтобы совместные занятия философией были одинаково интересны и полезны людям любого возраста, и детям, и взрослым, в равной степени?" Над этим философским вопросом мне хотелось бы поразмышлять в кругу интересных людей.

Striano Maura, Naples, Italy

PHILOSOPHY FOR CHILDREN: AN EDUCATIONAL MOVEMENT TO PROMOTE REFLECTIVENESS AND RESPONSIBILITY

The pedagogy of Philosophy for Children is thus a practiced and reflective pedagogy, coming from the experience of living, constructing and developing a community of philosophical inquiry together with many other people, who we

recognize different in their individuality and subjectivity, but who also we acknowledge as partners committed to a shared enterprise.

First of all, because in *Philosophy for Children* an educational contexts is not to be seen as a context where people should be confronted with others ideas and word to which they should refer to as cultural "authorities", but as a context where personal ideas and beliefs are the *content* of learning and reflection. Second, because educational context do not require and ask for answers to specific and closed questions, but they are instead constructed to elicit questions, doubts, challenges, argumentation.

The community of inquiry methodology, moreover, is a *dialogic methodology* and not a conversational or instructional methodology. That is in a community of inquiry people come to focus to a problem acknowledged as interesting and relevant by different people, and in order to develop a sound and relevant inquiry process on this problem they need to build up a shared understanding of other people's interests, positions, perspectives. While in other educational setting problems are often and generally posed by teachers or educators or some leading person acting as a guide, in a community of inquiry problems are posed by the communities (which could not find relevant or interesting a problem posed by an educator, for example...). Moreover, in a community of inquiry there is a strong focus on the *process* of inquiry itself more than on the *product* of the inquiry. It is that, while in other educational contexts and settings what the educator or the teacher are looking for or showing as cultural examples are, substantially, products of some inquiry process developed outside the community and often very far in time and space, in *Philosophy for Children* what the community (and its "facilitator") are looking for is a good, sound, rigorous, consistent process of inquiry.

But a good process of inquiry comes out from the use of a good method.

In these terms, the *acquisition and internalization of the method of inquiry* by the participants becomes the first educational goal. Participating to a community of inquiry gives the opportunity to acquire and develop more and more refined strategies and tools to develop a fruitful inquiry into the problems emerging from human experience.

How is the method of inquiry to be acquired and developed, then? If in other educational contexts any method is explained to the learners before they are legitimated to use it, in *Philosophy for Children* learners come to use the method and while they use it they come to evaluate its effectiveness and their competent use of it. In a community of inquiry the method is modeled by an expert, and progressively internalized by the novices, which are legitimated to use it and implement it through their practice. In these terms, the expert (a "facilitator"; or a member of the community itself) *offers* to the learners a

model, but is not a guide for the acquisition of a method. Moreover, once the method has been internalized and legitimately used by the members of the community, the expert or the facilitator *fades*, and leaves to the community the responsibility and the power to go further in the process of inquiry. This procedure has a strong pedagogical and political implications: an educator and a teacher who are called to be facilitators of the process of inquiry should believe (and therefore accept) that they must release their power to the community in order to make it grow and develop. It is that they should, as Freire states, abdicate to their directiveness, but not to their directionality. They should always focus on the direction of the inquiry process, but they should not lead it towards a final point or an objective. The facilitator's beliefs, ideas, idiosyncracies, values, worldviews do not influence the process of inquiry as they are never referred to and used as powerful devices to orient the community towards a prefixed point. The community is itself responsible of its process of inquiry, is reflective and self-corrective as it internalizes the method and thus the role and functions of the facilitator.

Thus, the educational relationship in Philosophy for Children is not asymmetric, but is, somehow, reversed. The facilitator offers herself/himself as a scaffold to the inquiry process performing an *epistemic role* as well as *regulative role* inside the process of inquiry itself and not outside it. It is that the facilitator does *not govern* the process of inquiry, but *supports* it (for example through questioning) and warrants the best conditions for it to be developed (for example remembering that it is important to take turns).

In these terms, we come to see that the pedagogical beliefs which are constructed using the community of inquiry approach come to model a different *educational epistemology*, grounded on the idea that the participation in a community of inquiry (both as participant as well as facilitator) is a sound educational experience in itself because it develops awareness, reflectiveness, attention to others ideas and feelings, dialogical competences, self control and self evaluation competences which are the core attitudes and dispositions for a responsible and committed participation to social life.

References:

1. Dewey J. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition, edited by Larry A. Hickman (Charlottesville, Virginia: InteLex Corp., 1996).
2. Lipman M, Striano M La filosofia come educazione del pensiero: una conversazione pedagogica con Matthew Lipman, in Scuola e città, numero 1 gennaio 2000, pp. 38-40.
3. Lipman M., Thinking in education, Cambridge; NY: Cambridge University Press, 1991.

4. *Peirce C.S.* Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vols. 1-6, 1931-1935, *Hartshorne and Weiss* (eds.), vols. 7-8, 1958, *Arthur W. Burks* (ed.), Harvard University Press, Cambridge, MA. (1877), "The Fixation of Belief", *Popular Science Monthly*, vol. 12, pp. 1-15. Reprinted (CLL 7-31), (CP 5.358-387), (PWP 5-22), (SW 91-112), (W 3, 242-257), (EP 1, 109-123), (PSWS 144-159). Eprint. Internet Archive Popular Science Monthly 12.
5. *Sharp A., Splitter L.* Teaching for better thinking, ACER; 1995, Camberwell, Melbourne, Victoria
6. *Freire Paulo, Macedo Donaldo P.* A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, v65 n3 p377-402 Fall 1995

Vicentini Dott Roberta, Verona, Italy

STRATEGIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: AN INNOVATIVE WATER ECOMUSEUM

The Community of Inquiry at the National Water Ecomuseum

The National Water Ecomuseum will be established at the former San Matteo delle Chiaviche power plant in Mantova Province, built in 1934. The Water Ecomuseum, in addition to preserving an extraordinary industrial legacy, will be the ideal place to recreate conditions for exploring the submerged legacy of experiences linked to the very identity of the place. Our relationship with water can then be coded as one of the processes that are part of the identity of this place where the water pumping plants, the machinery and equipment used in the work are only the material evidence of this ancient relationship between man and water.

Water is not only a central element in the educational projects offered by the Ecomuseum; it becomes the bond and bridge between the needs of society in the past and the urgent, critical needs of the 21st century, one of the aspects of destabilization of the ecosystem balances on both the local and global scale.

The Philosophy for Children program was created to provide a new scholastic context for the education of thought and environmental education, in a meeting place where every student becomes the center of his or her own intellectual development.

This environmental educational pilot project about to get under way in the secondary schools of Mantova will also be offered to the other schools in the province that get in touch with the Ecomuseum.

The initial meetings will be held at the National Water Ecomuseum and will then proceed in the schools.

Educational strategy

Environmental Education is not just a matter of learning facts: it is essential to understand the importance of changing our behavior in order to build a sustainable world for the future. This means that education is the ideal way to create a generation of environmentally aware citizens, by heightening children's awareness, because they are the hope for the future.

Environmental questions are complex, general issues in which esthetics, ethics and practical themes all interact, and in this they resemble philosophical problems. This is why we have privileged the P4C approach.

The social and intercultural aspects of ecological problems require the ability to understand, but they also require practical abilities capable of stimulating different behavior and habits. Improving people's thought processes also means improving their habits, and thus P4C proposes transforming the group of students in to a community of inquiry.

In the Community of Inquiry, the students are invited to become researchers and learn to explore, investigate and inquire actively, refining their ability to grasp connections and differences, so as to develop an independent thought process. The attempt is to create the conditions whereby they can put into practice and expand the horizons of their thought, transforming their everyday thinking into critical thinking (Fisher, 2003, p38).

To do research they have to slip into some problems. The initial stimulus is heuristic. We start from everyday life, from the experience in which we are engaged as a place of wonder and problems. Problems that offer the opportunity to think and reflect: "no one can go very far intellectually if he does not like to think, and no one likes to think unless he has some personal interest in the problems" (Dewey, 1929, p.228).

The P4C encounters have been developed on the standard basis of the articulation proposed by Lipman (introductory activity, presentation of the stimulus material or pretext, elaboration of the agenda and plan of discussion, dialogue, final evaluation) with particular attention to the instructive material presented. The text of the curriculum that best develops the philosophical themes relative to the environment is "Kio and Gus" written for children around 8-9 years old, so we tried to find some new material suitable for the age group from 14 to 17. In addition to newspaper articles and film clips relative to environmental problems, an innovative instrument called the virtual chemical laboratory will be presented, and will become the main attractions of the ecomuseum.

The main objectives of the Project

- to promote knowledge of critical environmental problems in order to acquire an independent thinking process and develop skills of reflection and constructive criticism.

- to learn to evaluate the impact of our actions on the environment and cooperate in the search for new solutions.

- to facilitate the awareness that we are a part of the environment and have a central role in safeguarding it, by teaching the importance of small gestures of respect and protection of the total balance. In this view, each of us becomes a strategic element in achieving common goals.

Conclusions:

Handling environmental topics means, above all, understanding the environment in which we live (meso-environment) and for this reason we think the National Water Ecomuseum can be the ideal starting place for the environmental educational projects of Philosophy for Children.

References:

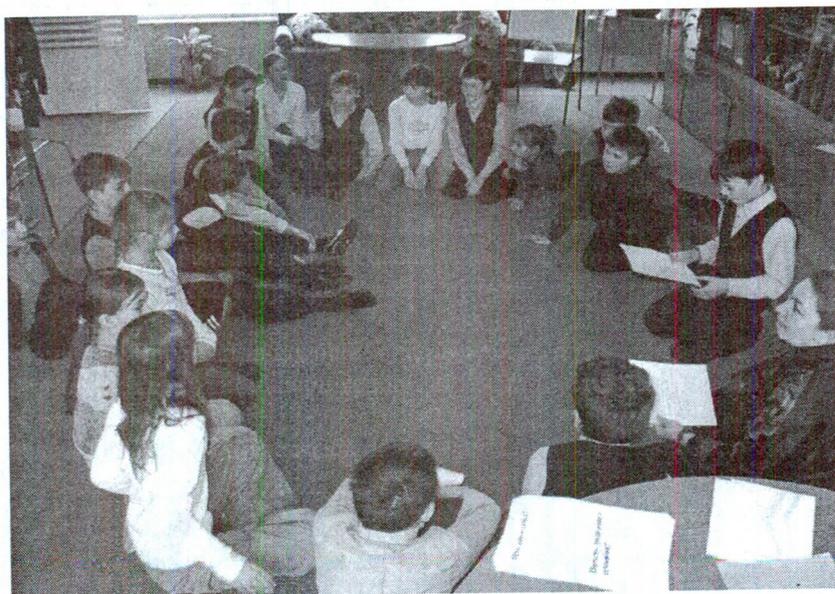
1. *Fisher R.* (2003) *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom.* L.-NY, Continuum (first published 1998)
2. *Lipman M.* (1991) *Thinking in education.* Cambridge Mass, Cambridge University Press.
3. *Lipman M.* (2000) *Kio e Gus.* Napoli, Liguori
4. *Santi M.* (1995) *Ragionare con il discorso.il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe.* Firenze, La Nuova Italia
5. *Santi M.* (a cura) (2005) *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare.* Napoli, Liguori Editore
6. *Dewey J.* (1929) *The Quest for Certainty*, trad. it. di *E. Bocchi e A. Rizzardi*, (1966) *La ricerca della certezza.* La Nuova Italia, Firenze

Судьба. Марина Миронова.





Кружок



СЕКЦИЯ 6:

"ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" И КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Бескова И.А., Москва, Россия

ИДЕЯ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ*

В современной культуре устоялось представление о важнейших познавательных механизмах (мышлении и понимании) как о чисто умственных актах, которые обеспечиваются работой мозга, нервной системы человека, ну и - до некоторой степени - функционированием органов чувств, поставляющих им информацию для переработки.

Такое представление серьезно огрубляет природу естественно-интеллектуальных процессов. Реальный, живой интеллект неразрывно связан с телесностью. И даже не в том смысле, что, не будь тела, никакой интеллект бы не существовал, а в том, что параметры восприятия, хранения, репрезентации и переработки информации существенным образом обусловлены специфически человеческой телесностью. Иными словами, все операции сознания, все механизмы восприятия несут на себе печать нашей телесности. И более того, они именно таковы, какими являются, исключительно и всецело потому, что такова наша телесность, задающая параметры, горизонты, среды их нормального функционирования.

Неявное и неосознаваемое убеждение в том, что "думает/понимает голова", обуславливает формирование упрощенных представлений о методах преподавания сложных дисциплин (например, таких как философия). В частности, нередко свою задачу преподаватели видят в том, чтобы донести до обучаемого, как можно большее количество информации.

Применительно к познавательным процессам можно сказать, что информация, это то "постороннее", что усваивается человеком извне, и не выражает его собственной природы, параметров *его* личности. Это нечто гораздо более "умственное", чем идея. Восприятие информации может осуществляться относительно безэмоционально, вне задействования для ее переживания-проживания телесности человека: "головой", но не всем его существом (субстратом <ум-тело>). В этом смысле можно сказать, что информация *нечувствительна, безразлична* к параметрам личности и внутреннего мира субъекта.

Еще Норберт Винер подчеркивал, что закодированное сообщение представляет собой, по сути, *паттерн организации*. Идеи можно рассматривать как *интегрирующие паттерны организации*, возникающие не из

информации, а из *внутреннего* опыта субъекта. Последнее кажется особенно важным, потому что главное отличие идеи от информации я усматриваю в том, что первая *рождается, создается* человеком *внутри* его собственной когнитивно-телесной системы и, в этом смысле, выступает как *форма выражения его внутренней природы*. И как любой ребенок несет на себе печать своих родителей (и генетическую, и культурную), так и идея несет на себе отпечаток личности своего творца. Она репрезентирует параметры его глубинного мира, включая *разум (осознанные и бессознательные компоненты) и телесность* (как в плане генеза, так и в плане переживания-проживания субъектом).

Еще одно отличие идеи от информации касается локализованное™ (для информации) и, напротив, разлитости (для идеи) в пространстве человеческой телесности. Информация, действительно, по преимуществу репрезентирована в нейронных сетях головного мозга (именно поэтому информационные процессы, осуществляемые "головой", и связанные с распознаванием, "вычислимостью" лучше моделируются точными средствами). Идеи же представимы средствами всей телесности человека. По этой причине неосознаваемые аспекты знания, креативные моменты в мышлении (существенным образом соотношенные с бессознательным и с телесностью человека) пока плохо поддаются анализу точными средствами.

Принципиально важно также то, что идея связана с аспектом порождения, со *становящимся* в динамике естественного интеллекта. Информация - с готовым, завершенным. Если же "личность" восприятия данным конкретным субъектом внешней для него информации вновь превратит ее в идею, она изменит свой когнитивный статус, превратившись из застывшего знания в становящееся, готовое не к рутинному, а к инсайтному изменению. Именно поэтому вовлеченное, заинтересованное, телесное (всем своим существом) восприятие характерно именно для детей и для креативных личностей.

Непреднамеренное и неосознаваемое смешение понятий "идея" и "информация" в педагогическом процессе привело к тому, что методики передачи знания оказались ориентированы, скорее, на усвоение информации, чем на рождение идеи у обучаемых. И это чревато особенно серьезными последствиями в том случае, если обучаемыми являются не взрослые, а дети. Дело в том, что их мышление и восприятие по некоторым параметрам отличаются от мышления и восприятия взрослого человека. И прежде всего в том, что касается открытости, спонтанности, вовлеченности в процесс.

Видный специалист в области детской антропологии, талантливый исследователь и практик, многие годы проработавший с так называемыми

"звездными детьми" (часто их также называют "дети индиго") Георг Кюлевинд вообще говорит о том, что взрослый прозрачен для ребенка. Тот буквально "видит его насквозь", мгновенно замечая малейшие проявления неискренности и незаинтересованности. Кюлевинд показывает, что усвоение поступающей информации осуществляется в ходе ее внутреннего воспроизведения средствами собственной телесности ребенка непосредственно в момент поступления сигнала. (Кюлевинд Г. *Звездные дети*. М., 2005).

Для того чтобы нечто было *адекватно воспринято и глубинно понято* ребенком, надо чтобы он всем своим существом, своей телесностью внутри себя *воспроизвел услышанное*. Именно в этом случае, информация, поступившая извне как чужая, эмоционально безразличная, имеет шанс обрести статус идеи и превратиться в часть личности ребенка, рождая творческие формы ее применения, а не рутинные (отчитался и забыл, выбросил - обратим внимание! - *из головы*). Идею же пришлось бы "выбрасывать" буквально "из телесности", потому что идея - это то, чем, пусть на мгновение, ребенок становится *всем своим существом*. И это знание хранится в его телесности как составная часть его собственной внутренней природы. Поэтому такая форма усвоения и репрезентации знания не в пример прочнее, чем "умственное знание". Она делает усвоенное частью внутреннего мира ребенка, из внешнего, принудительного и авторитарного источника регулирования (под давлением преподавателя) превращаясь во внутренний, неагрессивный и не авторитарный базис собственных ориентаций в мире.

Таким образом, для продуктивной и творческой организации знания требуется, прежде всего, ситуация открытости диалога, искренней и максимально концентрированной вовлеченности взрослого в процесс передачи знания ребенку.

И еще один важный момент: преподавателю не следует скрывать своего незнания. Ребенок все равно почувствует неуверенность и обман. Лучше объяснить, почему не можешь дать однозначный и точный ответ: обозначить трудности и подводные камни, неизвестные и неясные места, не позволяющие дать простой ответ на интересующий вопрос, а затем предложить подумать вместе.

В любом случае, не помешает руководствоваться золотым правилом морали: не поступай по отношению к другому так, как не хотел бы, чтобы поступили в отношении тебя.

Примечания:

* Материал подготовлен при поддержке гранта РГНФ № 07-03-00196а.

Билялова Г.Н., Алматы, Казахстан

МУДРОСТЬ КАЗАХСКОГО ЭТНОСА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ: АРХЕТИПЫ И ПРИТЧИ

1) Республика Казахстан - это полиэтничное и поликонфессиональное государство, в котором 150 этносов проживают в мире и согласии, а на основе диалога этнических и религиозных культур формируется толерантность и взаимоуважение к различным мировоззрениям, традициям, обычаям и верованиям. Я согласна с Л.Т. Ретюнских в том, что "... философия несет в себе "вечные истины", аккумулированный столетиями человеческий опыт осмысления мира, а потому самое раннее прикосновение к ней даст человеку огромный импульс интеллектуального и личностного развития .[3, 7]

2) С самого раннего детства младенец слышит колыбельные, сказки, считалки, предания и легенды. В казахской народной мудрости заложен кладезь познания мира и человека, ценностей и принципов жизни, характера и типов поведения. Казахи высоко ценят мудрецов, передающих из поколения в поколение из своей индивидуальной памяти в коллективную память философские притчи, логические социально значимые загадки, устные культурные архетипы и коды, хранящие важную информацию для потомков. В казахской традиции есть понятие, выраженное в словах "атадан калган асыл соз", т.е. "драгоценные слова, оставленные дедами". Мудрецов в казахском традиционном обществе почитали и называли "шешен", "бий", "жырау". Высказанные ими мысли, речи, слова много раз повторялись и передавались в обществе, они состязались в красноречии и мудрости, логике, доказательности и убедительности размышления. Победитель таких словесных традиционных состязаний становился знаменательной личностью, его считали импровизатором мудрых мыслей, с ним советовались молодые, ожидая умных советов, получали "бата" (благословение) и напутствия. В этом смысле мудрецы казахских степей были похожи на великого Сократа, их этический рационализм был примером для новых поколений. Молодые люди проходили проверку на смекалку и понимание сущности вопросов и известных шешенов и биев.

3) "Досбол-шешен сказал молодому человеку, когда тот пришел к нему за советом, чтобы он объяснил ему семь недостатков, которые тут же перечислил: во-первых, какие недостатки у красавицы; во-вторых, у иноходца; в-третьих, у оратора; в-четвертых, у руководителя; в-пятых, у отца; в-шестых, у байбише (у старшей жены); в-седьмых, у подростка. Это была проверка на сообразительность молодого человека. На эти вопросы молодой человек ответил следующим образом: у красавицы недостатком яв-

ляется, когда ее красота не соответствует ее уму; у иноходца-то, что он не участвует в скачках; у оратора - ошибки, допускаемые в порывах речи; у руководителя - сомнение; у отца - когда он не дает свободу в действиях сыновьям; у байбише - отсутствие доброты, жадность; у подростков - непочтительное отношение к старшим. Досбол остался довольным такими ответами молодого человека". [1, 84]

4) Казахские притчи, легенды, мудрость этноса отражали архетипы человечности и традиций (добро - свет, зло - тьма, аксакал - мудрец и старец, женщина ("анима") - мать и невеста и т.д.). Архетип благородности в казахской традиции представлен как:

1. Басшынын рахымы (благодетельность руководителя);
2. Аулиенш шарапаты (благодетельность святого);
3. Байдын кайырымы (благодетельность богатого);
4. Улкендердш улагаты (доброе дело старших);
5. Жастардын инабаты (тактичность молодых);
6. Кедейдш канагаты (умеренность бедных);
7. Адамдардын ар-уяты (совестливость людей). [1, 85]

Казахский этнос, как все этносы мира, отличается богатством философских знаний, гибкостью мышления, таинственностью в познании, особой ментальностью, высоким уровнем развития духовности, имевшая все-ленский и в то же время экзистенциальный характер. Примером является эта притча. "Как-то приехал к Анес-баба молодой Казбек за добрым напутствием. Анес-баба сказал ему лишь одно слово: "Эюм", и на этом их встреча завершилась. На обратном пути спутники Казбека спросили его: "Мы ничего не поняли. Что означает это слово - эюм?" Казбек растолковал следующим образом: "Это слово состоит из четырех букв, и каждая буква имеет определенное смысловое значение. Буква "Э" означает "Эдш бол" (будь справедливым), "К" - "Копшш бол" (Будь общественником), "Г" - "ІзгіпкТ бол" (Будь добропорядочным), "М" - "Менмен болма" (Не будь высокомерным)". ... Казбек приехал к мудрецу за добрыми напутствиями и нравственными наставлениями". [1, 96]

5) Мировоззренческие установки пространства казахского народа выражаются, например, в понятиях "Же/и/ галам". Это "(семь частей света): 1) это *шыгыс* (восток); 2) *батыс* (запад); 3) *терістік* (север); 4) *түстік* (юг); 5) *аспан* (небо); 6) *жер асты* (подземный мир); 7) *жер беті* (надземная жизнь). Казахи считают, что существует три разновидности силы (энергии) или "Уш қуат": 1) *ақыл* (разум); 2) *жүрек* (сердце); 3) *тп* (язык); три типа противоречий: 1) *жер мен қок* (земля и небо); 2) *кәріт пен жасты?* (старость и юность); 3) *жақсы мен жаман* (хорошо и плохо). [1,98]

б) Смысл жизни казахский этнос выражался в следующих мыслях:

1. "Бала - артта калган із" - "Ребенок - оставленный после себя след".
2. "Бақыт - узатылган қыз" - "Счастье - выданная замуж девушка".
3. "Мал - колда устаган муз" - "Скот - лед, что держишь в руках".
4. "Дуниенш кызыгы - сіз бен біз" - "Интерес (в значении "смысла") мира - это "Вы" и "Мы" (в значении "общения"- карым-катыныс, іугтесу". [1, 99]

Трепетное отношение и переживание вызывает в душе казахского народа архетип "*Шанырақ*". Н. Шаханова, исследуя мир традиционной культуры казахов отмечала, что "мифологическое соотнесение купольного круга юрты *шанырақ* с женским лоном, рождающим началом. Как известно, "связь внутреннего домашнего пространства с женским началом - одно из универсалий культуры"" [4, 24]

Символы как архетипы "суть единство прозрачному сознанию образа и стоящего над ним сокровенного и неэксплицируемого смысла, уводящего в бессознательные глубины общественной психологии". [2, 194]

Литература:

1. *Кишибеков Д.К.* Истоки ментальности казахов. Алматы, Дайк-Пресс, 2006.
2. *Мукашев З.А.* Архетипы человечности в казахских мифах и фольклоре // Адам бол! Что это значит? Алматы, 2006.
3. *Ретюнских Л. Т.* "Школа Сократа". Философские игры десять лет спустя. М., Московский психолого-социальный институт, (электронная версия)
4. *Шаханова Н.* Мир традиционной культуры казахов (этнографические очерки). Алматы, Казахстан, 1998.

Мусийчук М.В., Магнитогорск, Россия

ЮМОР В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФЕДЕРАЛЬНОГО КОНКУРСА ПО ПОДГОТОВКЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВСТРЕЧИ ДЕТЕЙ "РОССИЯ - ИТАЛИЯ"

Современный подход к философии познания предполагает обращение ко всему многообразию способов духовного освоения мира, в том числе и к юмору.

Недавно нам пришлось принять участие в федеральном конкурсе по подготовке международной встречи детей России и Италии, по Уральскому федеральному округу. Возраст участников - от 10 до 14 лет. В число обязательных умений и навыков, которые подлежат проверке в конкурсе, наряду с другими были включены: речевая культура (яркость, выразительность речи, логика изложения); коммуникативные умения и навыки. Рассмотрим некоторые задания конкурса. Инструкция конкурсантам: "Вам

предлагаются начальные строчки стихотворений, необходимо придумать продолжение в двух или более строчках, в стихотворной или прозаической форме". Среди наиболее популярных вариантов, выбранных для завершения, были строчки, написанные Д. Хармсом: "Бог проснулся. Отпер глаз, /Взял песчинку, бросил в нас. /Мы проснулись ...". И такие варианты продолжения ... "Вдруг глядим, /Мир стал краше, /В миг один". (Магнитогорск, Гольцева О.). В выполненных детьми заданиях присутствует юмор, предполагающий позитивное восприятие объекта, что важно в диалоге.

Коммуникативные умения участников проверялись рядом заданий, в числе которых было и достаточно сложное, предполагающее нестандартный диалог. "Сменить точку зрения, можно пригласив кого-нибудь пообедать. Предположим, что люди, перечисленных ниже специальностей, отправятся вместе на обеденный перерыв. Чему они могут научиться друг у друга? Хореограф и садовник; цирковой клоун и медсестра; священник и профессиональный футболист". Возникли такие варианты диалогов: "Я считаю, что хореограф может позировать, а садовник вырезать из кустарников, деревьев форму этих красивых поз. Научится у садовника, хореограф может правильному изготовлению декораций для сцены из различных цветов, узнав какие цветы, для каких ситуаций больше подходят, (г. Ханты-Мансийск, Загайнова Ю.).

Диалог клоуна и медсестры может разворачиваться по различным сценариям. Например, так: "Клоун и медсестра / Два разных человека. / Клоун - это юморист, / А медсестра ведь лекарь ... При общении с клоуном медсестра станет очень веселой. И я думаю, к такой медсестре любой пациент будет приходить с радостью. Клоун начнет лечить людей своим смехом и получится: больница-цирк-здравница. / Будет клоун всех лечить, / Своим прекрасным смехом. / А пациенты все ходить, / В больницу для потехи. / И будет в мире радость, смех, / И, улыбнется даже солнце! / А царем мира станет смех, / Веселье и множество разных потех!" (Челябинская обл., г. Пласт, Середин Гр.) Или такая версия.

И совсем непростой представляется встреча и диалог, между священником и профессиональным футболистом. Послушаем: "Однажды встретился священник с футболистом. / И, начался меж ними разговор: / Что главное берешь от жизни? / Священник вдруг спросил. / И получил в ответ короткий отклик: "Все!" / Что именно тут уточнил священник? / И футболист сказал: "Футбол!" / Так долго спорили они, что и язык стал заплетаться. / И разговоры шли про Бога, ну и конечно про футбол. / Теперь гоняет мяч священник, а футболист идет в костел". (Голубев А.).

Процесс понимания речи, диалога, особенно юмористического содержания, тесно связан с коммуникативной деятельностью, предполагающий

не только передачу сообщения, но и установления его смысла. Намеренное столкновение смыслов в юморе не обедняет единичный контекст, а углубляет процесс восприятия. В юмористической форме конкретное, противоречивое не просто ставится рядом; противоположности связываются, и эта связь содержит намек на глубоко спрятанную истину, кроющуюся в соединении противоположностей. Задания, выполненные детьми в рамках конкурса, позволяют сделать вывод о готовности детей к диалогу и как высшей форме - диалогу культур.

Фелце Б.Я., Даугавпилс, Латвия

"ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" - ТЕХНИКА И ЛОГИКА РАЗГОВОРА

Философские предпосылки беседы (или разговора) основывается на гипотезе, что беседа как феномен существует в антропогенной среде. Именно поэтому существует возможность феноменологического познания беседы, акцентируя то, что современные учебные методы все больше обращаются к беседе как к фундаментальной основе философствования.

Теоретической основой работы является идея о языке как среде герменевтического опыта, предложенной Х.-Г. Гадамером: "Мы говорим, что мы "ведем" беседу; однако чем подлиннее эта беседа, тем в меньшей степени "ведение" ее зависит от воли того или иного из собеседников. Так, подлинный разговор всегда оказывается не тем, что мы хотели "вести". В общем, правильнее будет сказать, что мы втягиваемся или даже, что мы впутываемся в беседу. В том, как за одним словом следует другое, в том, какие повороты, какое развитие и заключение получает разговор, - во всем этом есть, конечно, нечто вроде "ведения", однако в этом "ведении" собеседники являются в гораздо большей мере ведомыми, чем ведущими. Что "выяснится" в беседе, этого никто не знает заранее. Достижение взаимопонимания или неудача на пути к нему подобны событию, случающемуся с нами. И лишь когда разговор окончен, мы можем сказать, что он получился или же что судьба ему не благоприятствовала. Все это означает, что у разговора своя собственная воля и что язык, на котором мы говорим, несет в себе свою собственную истину, то есть "раскрывает" и выводит на свет нечто такое, что отныне становится реальностью". (С. 446)

Значит, беседа - это явление со своими предпосылками, закономерностями, логикой, но надо признать и то, что она имеет и свою иррациональность, неподдающуюся сциентистскому анализу.

Иррациональность во многом предполагает присутствие властных отношений в игре вопросов-ответов. На это обратил свое внимание писатель и философ Элиас Канетги: "Всякий вопрос есть вторжение. Используемый как средство власти, он проникает словно нож в тело спрашиваемого. Известно, что там можно найти; но хочется непосредственно прикоснуться к найденному. С уверенностью хирурга кто-то добирается до твоих внутренних органов.. Он поддерживает в своей жертве жизнь, чтобы побольше о ней узнать". (С. 429)

Если подвести предварительный итог, то можно отметить:

- " Любой вопрос может стать вторжением;
- " Вопросы предполагают ответы;
- " Умный ответ кладет конец вопросам;
- " Молчание является ответом.

Предположение ответов хорошо видно на примере учебных планов. Мы отлично знаем желание учителей в учебном процессе узнать, что еще ученик помнит, что он запомнил, что он может рассказать. За вопросом всегда кроется хорошо осознанная цель. Но это вряд ли мешает детям представлять себе мир как неизвестно кем организованную огромную целостность, но явно с помощью взрослого. Также как дом устроен согласно плану, так и большой мир вокруг нас, так же как дождь для того, чтобы литься или сады, чтобы цвести.

Литература:

1. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. М., Прогресс, 1988.
2. *Каиетти Э.* Человек нашего столетия. М., Прогресс, 1990.

Фелцис А.Л., Даугавпилс, Латвия

"ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" - ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ЛАТВИИ

История появления "Философии для детей" в Латвии берет начало в 1996 году, когда в Ригу приехал Ф. Кам (Philip Cam) из Австралии. Он долгое время являлся президентом международного совета "Философское вопрошание и исследование совместно с детьми" (International Council for Philosophical Inquiry with Children).

Как известно программа "Философия для детей" разработана под руководством Метью Липмана в начале 70-х годов, помогая развивать способности самостоятельного суждения, создавая сообщество исследователей. Как средство используется специально адаптированные философские, литературные и другие тексты.

В Латвии всем, что с этим связано, занимается общественная организация "Центр философского образования" (www.fic.lv), учрежденная в 1998 году. Центр занимается подготовкой методических и учебных материалов, организацией и проведением учебно-теоретических семинаров и конференций, подготовкой учителей-мультипликаторов.

Первой работой было издание книги, подготовленной Ф. Камом, "Рассказы для размышления" в 1997 году, где после каждого рассказа помещены упражнения для размышлений и планы для дискуссий.

Следующим серьезным вкладом стало написание коллективом учителей и преподавателями вузов и издание учебника "Радость мышления" в 2002 году. Источником названия послужило размышление М.К. Мамардашвили в его "Эстетике мышления" (Беседа первая): "...иногда нам действительно ничего не остается, кроме ожидания светлой радости мысли. При этом к определению *светлая* можно добавить и другие прилагательные. Например, *честная*, когда достоинство человека выражается в том, что он честно мыслит. Ведь мы многое делаем по принуждению, и часто то, что делаем, не зависит от нашего героизма или трусости... Значит, радостью является чувство необратимой исполненности смысла" (С. 173, 175).

Эта книга является интегрированным учебно-методическим пособием для ребят 10-13 лет. Учебник состоит из книги для учителей и пяти книг для учеников. Каждая книга рассматривает классические философские темы:

- * "Часть и целое",
- * "Причина и следствие",
- * "Существующее и несуществующее",
- * "Время и пространство"
- * "Ценности".

Все упомянутые философские вопросы рассматриваются на уроках шести разных предметов:

- * Естественные науки
- * История
- * Язык
- * Визуальное искусство
- * Математика
- * Музыка

Логика подхода очень проста. Например, если размышляем о времени или пространстве, тогда исследуется понимание исторического, языкового или математического времени. То же самое и в отношении к другим упомянутым философским темам.

И по сей день учебник является основой философского обучения в начальной и основной школах (1-9 классы).

Начиная с 2003 года ежегодно проводятся конференции-семинары, где обсуждается разнообразный опыт работы с данной книгой.

Надо отметить и то, что интегрированный подход был выбран в силу невозможности учредить предмет "Философия для детей" в качестве самостоятельного предмета. По крайней мере, это относится к государственным школам. Поэтому в сложившейся ситуации выбранный подход представляется наиболее действенным и перспективным. Что делается в Вузах Латвии? Практически во всех Вузах, где готовят учителей, читаются соответствующие курсы. Правда, не всегда в их названиях присутствует Философия для детей. Иногда курс носит название Критическое мышление. Тем не менее, латвийское педагогическое сообщество уже по достоинству оценило потенциал и возможности "Философии для детей".

Литература:

1. *Мамардашвили М.К.* Философские чтения. СПб., Азбука-классика, 2002.

Юдина Н.С., Москва, Россия

**ЭТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ-КАК-ИССЛЕДОВАНИЕ:
ПУТЬ К БЛАГОРАЗУМИЮ**

Не будет преувеличением сказать, что и молодым людям, чье детство пало на период перестройки, и нынешним детям пришлось пережить не только культурный, но и моральный шок. На телевидении, в газетах, радио ведутся непрерывные разговоры о коррупции, обмане, насилии, криминале. Учителя свидетельствуют, что, сталкиваясь с несправедливостью, национальными и религиозными конфликтами, терроризмом, учащиеся испытывают моральное замешательство, не находят почвы для моральных оценок, а некоторые становятся откровенными циниками. В последнее время российская общественность стала проявлять беспокойство и заговорила о необходимости усиления нравственного воспитания молодежи. Главное бремя воспитания, как водится, возлагается на семью. Хотя при этом делается оговорка, что многие семьи сами нуждаются в помощи; молодых людей, попадающих в группу риска, чаще всего поставляют неблагополучные семьи. Заговорили о необходимости сделать школу центром нравственного воспитания, а кое-где стали практиковаться уроки по этике.

Возникает вопрос, какая именно педагогическая технология дает наибольший эффект в формировании морально и социально ответственных - благоразумных - граждан? Какой тип образования, может принести ощу-

тимые плоды: образование-как-информация, образование-как-пропаганда-доктрин (индоктринация) или образование-как-исследование. На практике сегодня в ходу два первых типа образования, а последний - образование-как-исследование - вообще не фигурирует.

Занятия по этике, как правило, строятся в лекционно-повествовательной и назидательной манере. Малышам рассказывается о добре и зле, справедливом и несправедливом на примере сказочных Змее-Горыныча и Василисы-Прекрасной или плохих и хороших героев детских книжек. Старшеклассникам сообщается о месте морали в системе общественного сознания, об этических учениях, и т.д. Потребность детей разобраться в противоречивых моральных оценках и педагоги, и родители, как правило, удовлетворяют, идя по легкому пути - с помощью готовых стереотипных ответов. Принимая их на веру, ребенок получает формальное знание, которое далеко не всегда превращается в твердое убеждение. Твердыми моральными убеждениями становятся только такие, которые получены в результате самостоятельной мыслительной работы.

Я не считаю традиционный лекционный (образование-как-информация) или проповеднический способ передачи нравственного знания вредным. Всякий разговор о нравственности, в том числе морализаторский, оставляет свои следы. Огромное значение, конечно, имеет трансляция нравственных норм через традиции семьи и культуры. В традициях закреплён опыт людей по самосохранению и выживанию. Однако накопилось слишком много статистически подтверждаемых фактов (в основном за рубежом), свидетельствующих о том, что сегодня КПД таких способов передачи нравственного знания невелик. В отличие от прошлых времен, когда в религии видели фундамент передачи этического знания по традиции (в поощрениях или запретах), в нашем чрезвычайно усложнившимся мире лекции, наущения, рассказы о нравственных подвигах героев и святых действуют только на легковерных; на склонных мыслить скептически их эффект проблематичен. В мире, сталкивающим культуры, религии и политики, человеку недостаточно знать заповеди, императивы и исторические примеры; требуется собственная мыслительная работа по выработке благоразумной позиции. Самое трудное в этическом образовании - научить применять этические принципы не по стереотипу, а контекстуально, то есть распознавать, что принципы, работающие в одной системе, в другой могут быть неприемлемыми. Искусство контекстуального анализа и выработка на его основе хорошего суждения приобретает трудную форму. Строго говоря, им владеет тот, кто освоил философские инструменты анализа и имеет опыт их применения.

От простого к сложному

Известно, что речь дошколят пестрит антонимами "справедливо-несправедливо", "добрый-злой", "виноватый-невиновный", "правильный-неправильный". Из этого факта часто делают выводы, что образование ребенка должно начинаться с этического знания. Это верно, но с большими оговорками. Искусство и грамотного оперирования моральными понятиями и способность рефлексивной оценки своего поведения и поведения других еще непосильны малышам. Сфера ценностей для них (впрочем, и для взрослых), гораздо более трудная сфера постижения, нежели математика или физика. Им сложно понять, почему люди идут на моральные компромиссы, почему оценки действий зависят от контекста, почему одни ценности являются вечными, другие релятивными и т.д. Поэтому в младших классах возможна только интродукция в очень сложную область. Скорее, накопление опыта-предупреждения, что с ценностями следует обращаться предельно осторожно.

Чтобы овладеть искусством грамотного рассуждения о ценностях, требуется, по меньшей мере, два условия. Во-первых, *предварительная философская подготовка* (умение различать слова и смыслы, факты и ценности, намерения и акты действия, знание и мнение, нормы и идеалы, мораль и право, и т.д.). Поэтому систематическое обучение рассуждению о моральных и правовых вещах возможно на уровне старших классов. (При условии предварительного обучения на основе грамотно составленной философской программы). Во-вторых, для того, чтобы подросток овладение искусством оперирования моральными понятиями, нужно, чтобы у него накопился собственный *жизненный опыт*. Без опоры на опыт усвоение морального знания будет поверхностным. Чтобы учащийся не просто формально принял нормы, которые люди старшего поколения считают наиболее важными, он должен провести их через себя, пережить лично и обсудить в коллективе, тогда они станут его твердыми правилами. (Известно, что мнение сверстников играет для детей очень большую, а иногда и решающую роль в выборе вектора поведения). Если моральные проблемные ситуации исследуются в классе в течение всего школьного времени и в разных контекстах и учащиеся накопили умения их разрешения, возможно, что полученные в школе навыки сделают их более осмысленными и благоразумными во взрослой жизни.

Опыт маленьких детей, конечно, ограничен, однако в нем есть основания, которые можно развивать. К этической зрелости лучше вести, руководствуясь старой педагогической максимой "от простого к сложному". Например, обсуждать обычные ситуации вроде: "Мы не будем с ним играть, потому что он дерется", "Почему наказан весь класс, ведь шалили

только несколько человек?" "Почему ты думаешь, что этот мальчик плохой, а тот хороший?" С тем, чтобы шаг за шагом нарабатывались навыки различения этических и фактуальных суждений, психологических и морально-правовых оценок, причин и резонов действий. Огромную роль в этическом обучении-как-исследовании может сыграть обсуждение в классе модельных моральных ситуаций, которые предлагает учитель. Нежелательно, чтобы они были взяты из сказок или фантастических произведений, лучше из реальной жизни данного класса или школы. (Даже очень маленькие дети понимают, что сказки - это одно, а реальная жизнь - совсем другое). В "затравочные" модельные ситуации лучше вкладывать необычно поставленные вопросы, требующих не стереотипных ответов, а исследовательских усилий. Например, почему домашних собак лелеют, а бродячих уничтожают? Почему одни люди подают нищим, а другие нет? Иначе говоря, прежде чем браться за сложные моральные дилеммы, нужно "окутить поле", на котором можно их решать, проделать много упражнений, пройдя через которые, дети освоят когнитивные инструменты и более грамотно и самостоятельно будут судить о сложных и часто неоднозначных моральных ситуациях. Возможно, что у детей из семей с разными религиозными традициями (или семей атеистов) оно будет разным, но оно должно быть их собственным. Самая большая опасность на пути выработки моральной самостоятельности ребенка - это пользоваться готовыми клише, стереотипными суждениями, даже если они правильные.

Воспитание благоразумия как профилактика деструктивного поведения

Сегодня в России много говорят об опасностях, которые таит телевидение, показывающее сцены насилия и разнузданности, Интернет с его порнографическими сайтами, литература сомнительного качества и др. Справедливо возмущаясь этой негативной продукцией, рецепты критиков сводятся к принятию мер в отношении ее производителей. Конечно, все это нужно делать, тем не менее, серьезные практические эффекты от мер "сверху" ждать вряд ли реалистично. Более действенное средство, на наш взгляд, состоит в укреплении *оборонительных критических способностей разума детей*. Это значит, создание с раннего возраста своего рода морального иммунитета к зловредным идеологическим вирусам. Лучше всего это могла бы сделать школа, если на протяжении всего курса обучения она будет тренировать и укреплять защитную силу разума - благоразумие. На этой основе у детей сможет возникнуть стойкое неприятие обмана, насилия, распущенности, моральной и социальной безответственности. Но без философских средств здесь не обойтись.

Одним словом, только укрепление защитных сил разума дает гарантию, что дети не станут бездумными потребителями любой продукции.

Другой болезненный вопрос, который волнует людей в России, и во всем мире, - какую помощь могло бы оказать общество в сохранении благоразумия молодежи перед опасностями, которые таят в себе наркотики, алкоголь, "чума XX века - СПИД" и др. Оценивая опыт применения различных средств в борьбе против этих опасностей, зарубежные исследователи констатируют, что результаты не оправдали затраченных на них денег. Конечно, существует масса социальных, экономических и других факторов, обуславливающих неэффективность средств. Но одна из важных причин заключается в том, что они строятся по большей части на пропаганде, то есть информационном подходе. Между тем у попадающих в "группу риска" молодых людей, как правило, не развиты способности к рациональной самооценке, личностное самоуважение, самостоятельность в мышлении и моральном поведении, то есть те личностные качества, которые разумного человека побуждают говорить "нет" тому, что угрожает его сознанию и телу. В предотвращении опасностей, нависших над молодежью, зарубежные исследователи приходят к выводу, что в общественные средства профилактики деструктивного поведения молодежи следует ввести институт школы и создать специальные программы, целью которых является укрепление моральных качеств личности, самостоятельности мышления и благоразумия.

Следует с сожалением констатировать, что школьной программы по философии, способной выполнять такого рода образовательные задачи, в России нет. Ниша для нее пустует. Однако такая программа в мире существует. Я имею в виду программу "Философия для детей" (Главный разработчик проф. М. Липман, Монтклер, США. Более подробно я писала об этой Программе в книге "Философия для детей: обучение разумному мышлению". М., 2005). В общей форме можно сказать, что смысл этой Программы - обучение *навыкам разумного мышления и поведения*, а ее конечная цель - воспитание социально, морально и интеллектуально ответственных граждан. Программа "Философия для детей" выгодно отличается от всех философских программ для школ тем, что она рассчитана на *весь период социального обучения ребенка - от детского сада до окончания школы* и имеет все необходимые для этого теоретические и дидактические материалы. Во многих странах эта программа вошла в курсы обучения государственных школ. Но пока в России этого не произошло, я рекомендовала бы учителям проявлять инициативу в построении этического обучения-как-исследования. То есть развивать у учащегося навыки мыслить не по шаблону, а со своей точки зрения, максимизируя

данную ему от природы способность к разумному и критическому мышлению и используя наработанные на базе школьных предметов способы разумной аргументации.

И последнее, о чем я хотела бы сказать. Образовательная политика должна руководствоваться принципом "Не навреди!" (здоровью и сознанию детей).

Brenifier Oscar, Paris, France

TEACHING PHILOSOPHY AS A CROSS-CURRICULUM PRACTICE

Teaching philosophy : attitudes and competencies

What is teaching philosophy? Traditionally, this subject matter refers rather to the transmission of a culture, bearing on the history of ideas, the different authors, schools of thought, main concepts, etc. What can be called "humanities". But for different reasons linked to the transformation of society (democratization of teaching, increase of information flow, etc.) countries where philosophy is historically taught in high schools have discovered a growing gap between the classical curriculum and the average students. Without giving up on the idea of "culture", a number of pedagogues have tried to call upon another conception of philosophy: learning how to think and learning how to be, rather than mere learning. Figures from a more antique tradition, like the figure of Socrates questioning his fellow citizen have in this sense replaced Kant as the archetype of the philosopher. From this standpoint, different experiments are being realized to introduce philosophy as a practice in the earliest years of schooling, as soon as kindergarten.

In this paper the author tries to summarize the basic principles of his concept of teaching philosophy at any age or at any level, as a pedagogy or cross curriculum activity. We shall distinguish two aspects of this teaching: attitudes and competencies. This practice is for large parts conceived as a formalized discussion, both oral and written work being thought as a form of medieval "disputatio". But this practice does not pretend to capture the totality of philosophy teaching: it is merely a crucial adjunct to some more classical methods, like lecturing. But it should enhance the efficiency of these methods, if only by improving listening skills and a more active student presence.

Attitudes

There are some basic attitudes required in order to think, attitudes which are not determined from an ethical but cognitive perspective, even though one does not exclude totally the other. During workshops, just like in physical exercise the teacher tries to make the student work on his physical posture, so it

must be in philosophy. In each case we give as an indication some philosopher that recommends this attitude.

1. Astonishment (Kierkegaard): unless one is astonished, for example about the difference of ideas on a same subject, one does not think. Ideas are just routine, when each one has "his opinion", and knowledge is reduced to mere facts.

2. Ignorance (Plato): Unless one is conscious of his own ignorance, his own lacks, one does not think and cannot hear any new idea.

3. Suspension of judgment (Descartes): Unless one puts aside momentarily his own opinions and axiology, he will have a hard time reading or listening, and understanding a new or foreign theory.

4. Authenticity (Sartre): Unless one dare say what he has to say, because he worries about other's opinion or his own conscience, he cannot know what he thinks and is caught in bad faith.

5. Sympathy (Plato - Dewey): If one does not trust a minimum the others, he cannot hear their differences and objections and therefore cannot self-correct.

6. Criticism (Hegel): Unless one is questioning or criticizing his own ideas or other's ideas, work of "negativity", one is indulging in mere opinion, be it common opinion or true opinion.

7. Autonomy (Kant): Unless one dares to know and think by himself, he maintains himself in a state of minority.

Competencies

1. Deepening (Identifying): to search the content of a thesis or of an idea, which implies a number of activities.

Justifying: to produce arguments, not in the rhetorical sense of showing one is right, but to give a deeper sense of the idea, its background and origin.

Explaining: to examine the clarity of an idea, especially for foreign eyes, and develop the content to the extent necessary.

Analyzing: to decompose or deconstruct an idea or an example, in order to make its content visible.

Synthesizing: to reduce a given speech to a short proposition in order to establish its fundamental substance, to clarify its content or affirm its intention.

Exemplifying: to describe concrete situations or objects that can give some substance or body to an abstract idea or thesis.

Searching for presuppositions: to determine what an idea is founded upon, what theory is implied in its establishment.

2. Problematizing (Critiquing): To examine the limits and flaws of a given idea, with the postulate that in philosophy, any idea can be problematized. This

implies as well than any given idea has different possible interpretations, or that any question has different possible answers. What is problematic is what is merely possible, and not necessary.

3. Conceptualizing: To identify or produce a term or an expression that captures the core of an idea or a thesis, or to work on a given term, to make it operative. The concepts can be thought of as the keystones of the architecture of thinking. Definition can be looked at as one static aspect of conceptualization.

Ghaedi Yaltya, Alias gar i Majid, Tehran, Iran

TEACHING THINKING TO CHILDREN THROUGH PHILOSOPHIZING

Why the children can think for themselves?

The p4c in educational history, is a relatively new subject, if it is so, this question comes across that today and in beginning of twenty one's century why such a thing is necessary. Why the philosophy for children didn't appeared in last and didn't take in to consideration by great philosopher? The first note that makes possible the p4c is reviewed concept of philosophy in it's meaning philosophizing. The philosophy have been far from it's Socrates historical traditions for a long time and was limited to reading the history of philosophy. On the basis of it, it is assumed that the philosophy is complex and abstracted affair, as a result, the children have no capability to inter to it and understand it.

The second note is attention to the historical necessitates. On the point of historical view, the ready for p4c takes in to consideration as a help that it's root have been grown slowly in the point of national economical, social, political, technical, medical and nutrition and during the last 200 years, appeared the childhood of medium class as we know. Without the scientific and medical advances and developments that have prevented the death and without the obligatory limitation for controlling the births, the children didn't finds deserve statue in family. By ending the agricultural age and the beginning of industrial economic and super industrial, the children didn't oblige to work in younger ages and behave like adults before the convenient time. The public and obligatory education caused the children have no obligatory to work in full time. The government's attention to the children as success key in future and as national capital and the family attention to growing and exalting of their children, made the children to achieve that grade that before, only the children, mode the children to achieve that grade that before, only the children's of royal families enjoyed it. The various sciences like Educational philosophy and psychology, took in to consideration a kids as one who is separated from his/her parents and granted him a new status.

The concept of children in various era have been changed and we can claim that upheaval and change of this concept caused that the kid settle in deserved grade. From the time of losses of Calvinist children, till Luck children, Montessori, Wordsworth, Darwin, Furoid, Skinner, Dewey, Pajet and the child of national government, the child is human father and show the ability of one generation to change. So, every child is mystical key for religious explanations and philosophical, poetical and practical explain and even solution way for historical and cultural situations. However, the child is converted to a face that we try through it will we make it understandable ourselves to ourselves thorough it in the history. (*Kennedy; 1991*)

As a result, we can conclude that the claim of possibility of philosophy education to children, in reason of historical and cultural necessitates and the change in child concept and if last unknown philosophers have not implanted it clearly , the reason of it is that the necessity of it has not appeared yet. They never neglected from the possibility of philosophy Education to children theoretically, specially, a concept of the philosophy that provides this possibility.

We can apply such a critics for another implemented innovations in Education of the children that, many of the activities that is done today for children and many of priority that children enjoy it, did not enjoyed it before, at last times, because such a thing was not common at last, we can not say that it should not be done today, because, in this state, no civilization could evolved.

A basic problem for educators , teacher, parent and even students, this and will be that if schools and curriculum lead to fostering the reflection in student or not?

In our country (Iran), educational philosophy what as a field that should get through the philosophical topic of education or as a program to teach the philosophy in school, is forlorn and neglected. "Educational philosophy is considered as a academic field that is sterilized and makes disappointing the state of this field this sterility arises form that the education philosophy has not relation and effective in common topics of education and the abstraction on it, naturally is related to philosophical aspect of it and as a result a cut off occurred between the philosophy and education on the other hand, our scientific community's relation with the recent upheavals in this field in the world is cessation (*Bagheri & Colleagues, 1376*).

Reference:

1. *Aschehoug, T.* (1999). Philosophy in the school. Summary in the web // www.findarticles.com
2. *Kennedy, D.* (1999). Why philosophy for children now? *Thinking journal of philosophy for children*, vol. 10. no 3.

3. *Kennedy, D.* (1993). *The community of Inquiry and Education structure in* Lipman M. (1993). *Thinking children and Education* Kendal / Hunt publishing company.
4. *Lipman, M.* (1991). *Thinking in Education.* Cambridge Univpress.
5. *Lipman, M.* (1991). *Strengthening reasoning and judgment through philosophy.* In: *Maclure, S. and Davies, P.* (1991). *Learning to Thinking, thinking to learn.* Pergamon press.
6. *Maclure's. Davies, P.* (1991). *Learning to think, Thinking to learn* perss.
7. *Murris, K.* (1999). *Metaphors of the child's mind, Teaching philosophy to young children, being atuesis submitted for the degree of PhD in education.* University of Hull.
8. *Naghibzadeh M.A.* (1995). *Kant philosophy, naghsh jahan.* Persian language.
9. *Naghibzadeh M.A.* (1996). *Philosophy, fanory.* Persian language.
10. *Naghibzadeh M.A.* (1998). *Discussion about philosophy and Educational philosophy theory.* / Persian language.
11. *Naghibzadeh M.A.* (2000). *Critical philosophy an instruction philosophy, Assosiation of Educational research* Persian language.
12. *Smith, F.* (1998). *Educational philosophy.* Translated to Persian by Beheshty Astan ghods Razavy.
13. *Smith, F. and Hullfish, G.* (1971). *Logical Thinking: method of Education.* Translate (to Persian by Sariatmadry, Samt.
14. *Sprod, T.* (2001). *Philosophical Discussion in moral Education.*
15. *Sprod, T.* (1999). *Philosophy and childhood, FAPCA conference in Australia.*

Oliverio Stefano, Naples, Italy

P4C AND THE COSMOPOLITAN CHALLENGE

Nowadays we are experiencing what Ulrich Beck calls banal cosmopolitanism. The development of the Information and Communication Technologies and the exponentially rising possibility of traveling worldwide foster exchange of products and ideas: world is within the borders of our country. But we don't have to fall prey to the cosmopolitan fallacy (Beck): the fact that our lived experience is becoming cosmopolitan doesn't entail that we are becoming cosmopolitan. On the contrary the encounter of different cultures and ways of life can give rise to conflicts and turn out to be origin of "clashes of civilizations". In other words: cosmopolitanism is at the same time a risk and an opportunity and it's up to us (as citizens and educators) to minimize the risks and to take the opportunities.

Transformation at the ontological level (the lived multicultural reality) requires transformation at the epistemological level (change of the theoretical

frameworks, of our ways of reading, interpreting, and making sense of reality). The cosmopolitan outlook, as the frame of mind responsive to the cosmopolitan lived experience, calls for a revision of the logic of modernity and of its conceptual toolbox. The logic of modernity, innovative heir - if we accept the Heideggerian approach - of the western metaphysics, has been dichotomous, based on the "either-or". Its main (onto-psychological and political) categories (I/others; internal/external; singular/universal) have been contributing to form a polarized space of experience that is now in crisis due to the cosmopolitan metamorphosis of our Lebenswelt: where begins the 'external' if it inhabits my 'internal' (if it cooperates to structure my world and my identity)?

Plurality of cultures that we experience in the "banal cosmopolitanism" offers the occasion to discover the plurality that dwells inside each culture. Cultures are not monolithic, they are complex constructions which interweave a multiplicity of dimensions, and are intrinsically dialogical: every culture incorporates one/many interiorized other(s). Dialogue of cultures is therefore based upon the fundamental dialogical nature of each culture: dialogue/communication is the 'transcendental' of the culture, the condition of possibility for its very existence. Just as there is no T without 'the other', so a culture, as a factor of identity, does not live (in a strong sense: it is not vital) apart from the encounter of other cultures.

In this sense the curriculum of P4C is pivotal in that it is one of the most successful educational approaches to face the challenge of contemporary world. It is not possible here to investigate all the aspects that recommend the curriculum or to report the variety of experiences, all over the world, that certify its effectiveness (in a recent interview Ann Sharp states: "To witness children putting on the four Pixie plays in Nigeria, Mexico, China, Taiwan, Argentina, Zimbabwe, Russia, Bulgaria, Romania, Greece and Zimbabwe is to witness the universality of children's imaginative search for meaning throughout the world"). I want to pinpoint only one aspect: at the very centre of the P4C there is the practice of dialogue and more specifically of the philosophical dialogue, of the dialogue rooted in the logic of question (as opposed to the 'either-or' logic). To ask questions means to understand the open problematicity of something [Gadamer 1960], to put something in the openness of its possibilities, to recognize its pluridimensional (not mono-logical) nature. To ask questions is what a real dialogical process is grounded on because it's what prevents from the 'monological' closure of experience, dis-closes its essential 'dialogicity', and opens the horizons. Understanding (each other) is neither an act of objective observation/analysis nor Einfühlung, immedesimation, it is the process of fusion of horizons that were thought as independent (Gadamer). A dialogue does not deny identity, it requires identity but a dialogical identity, identity to

the extent that it is put in the openness of its possibilities. No "fusion of horizons", no real dialogue of cultures takes place, if cultures don't identify themselves with their fundamental dialogicity (The expression is literally meant: 'identify' as 'building identity' on the basis of one's own essential dialogical openness). Practice of philosophical questioning-based dialogue promotes this openness. This way P4C can be considered training ground for the cosmopolitan outlook and a major factor in building the Kantian Reich der Zwecke. As Heidegger highlights: "Das Reich der Zwecke ist das Miteinander-Sein, das Commerzium der Personen als solches, und deshalb das Reich der Freiheit. Es ist das Reich der existierenden Personen unter sich, und nicht etwa ein System von Werten" [Heidegger 1927, p. 197]. Thanks to P4C das Reich der Zwecke is - we can say by drawing inspiration from Kant one more time - the realm of children whose use of reason without direction by others [Kant 1783b] is fully recognized, whose M?ndigkeit and courage to think by themselves is enhanced and promoted; children who are persons in weltb?rgerlicher Absicht [Kant 1783a],

Bibliography:

1. U. BECK. The Cosmopolitan Perspective. Sociology of the Second Age of Modernity, in "British Journal of Sociology", 51, 1, 2000, pp. 79-105.
2. ID., Cosmopolitan Society and Its Enemies, in "Theory, Culture and Society", 19, 1-2, 2002, pp. 17-44
3. GADAMER H.G. Wahrheit und Methode, J.C.B. Mohr, Tübingen 1960
4. HEIDEGGER M. Die Grundprobleme der Phanomenologie (1927), Gesamtausgabe, vol. 24, Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M. 1975
5. KANT I. Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1783a), in Werke, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1998, pp. 31-50
6. ID., Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in Werke, pp. 51-61
7. M. STRIANO & S. OLIVERIO. Philosophy for Children: una via educativa alia fdosofia. Intervista biografico-teoretica ad Ann M. Sharp, in "IRIDE", 51, 2007, pp. 249-69

Султанов К.В., Санкт-Петербург, Россия

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА Н.И. НОВИКОВА

Если человек, полагали просветители XVIII века, есть существо, "человек подобный", которые надо вовремя "завести" и хорошо "отрегулировать", то и сама воспитательная система есть внимательно отлаженная "машина" приемов.

Н.И. Новиков писал: "...В воспитании самые большие предметы достигаются через множество малых средств. И посему весьма несомненная и преполозная истина есть то, что воспитание подобно сложной машине, в которой составлены многие разные пружины и колеса, которым надобно приводить в движение одно другое, если должно воспоследовать подобное движение" [1].

Мы цитируем центральный трактат XVIII в. "О воспитании и наставлении детей" (1783-1784), ставший в деле понимания ребенка не просто эпохальным, но и образцовым в плане диалога европейской педагогической мысли с отечественной (диалога, увы, пока одностороннего). Здесь дана почти исчерпывающая модель воспитательного идеала, социально насыщенного, но сам ребенок как глубоко специфическое существо как бы вынесен за скобки (это "любой ребенок"). Новиков полагает, что все дети одинаковы, а потому они могут быть сведены (приведены) к общему идеальному знаменателю - гражданину православной Империи.

Непосредственный источник текста, на который ссылается и сам Н.И. Новиков - трактат Джона Локка "Мысли о воспитании", который вырос из частных писем автора 1684-1691 гг. к Эдварду Клэрку, его жене и друзьям философа и вышел отдельным изданием в Лондоне в 1693 г. Первый перевод на русский язык был сделан учеником М. Ломоносова Н. Поповским (1759), переиздан Н. Новиковым, затем последовали переводы П. Вейнберга (1890), А. Басистова (1896), М. Энгельгардта (1913), Ю. Давидсона (1939) [2].

Книге Локка предпослано обращение "Эдварду Клэрку, эсквайру": "Хорошее воспитание детей настолько является долгом и интересом родителей и благополучие нации настолько зависит от него, что каждому бы следовало серьезно принимать его к сердцу <...>" (3, 410). В первой фразе "Введения" Новикова читаем: "Воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно" (417). Текстологическое сравнение трактатов - не наша задача, однако и такой подход позволяет понять, что для отечественного автора показалось актуальным у английского мыслителя для российской педагогической ситуации, а что спокойно обойдено молчанием. Здесь нам пригодится метод исключения.

И. Новиков не говорит о многих вещах, занявших немало страниц у Локка: о наказаниях, об отношении к детскому плачу, о тяготении детей к обладанию чужими вещами, об играх и игрушках, о круге чтения. Последнее поразительно для крупнейшего издателя эпохи и основателя детских журналов. Видимо, молчаливо предполагается, что читатели новиковской книги знакомы и с другими издательскими инициативами Николая Ивановича. На этом фоне симптоматична перелицовка рецептуры по поводу фи-

зического воспитания, советы, как одевать детей в разные сезоны года, чем и как кормить младенцев.

Новиков - первый из русских просветителей, который сообщил своим читателям, что есть специальная - "особенная, тонкая" наука воспитания: "сия наука (она называется педагогиею) еще мало известна" (420). Новиков усложняет локковский стереотип ребенка рассуждениями, в которых отделяет природные задатки характера от той роли, к какой родители вознамерились приготовить свое дитя в обществе (422).

Мы находим в трактате нашего просветителя попытку иерархии форм воспитательного процесса. Новиков начинает с забот телесных и говорит о физическом воспитании; затем переходит к собственно нравственному, "имеющее предметом воспитание сердца", отстаивается необходимость "просвещения разума", что "споспешествует высокой степени человеческого благополучия" (423).

Многие вещи, о которых толкует автор трактата, могут показаться мелочами только тому, кто не озаботился познакомиться с реальными бытовыми условиями XVIII века. В этом смысле требования Новикова относительно чистоты и гигиены, состава предметного мира учебной комнаты ("черная доска и крепкий, покойный письменный столик гораздо важнее двадцати других вещей в доме" (432)), но еще важнее то, что всякое образование... основывается на доверенности" учителя и ученика (433).

Ряд страниц сочинения Новикова носит инструктивный характер: по пунктам перечисляются вопросы "теста", которым должен подвергнуться нанимаемый гофмейстер или гувернер; в целой схеме свойств, признаков и качеств определяется "человек благовоспитанный". Этими испытательными "тестами" Новиков вносит в русскую литературу проблему "комильфо", которая много позже заняла целую главу в автобиографической трилогии Л. Н. Толстого; с трогательной подробностью рисуются отношения младенца и кормящей матери; наконец, специальная глава посвящена "образованию сердца".

Вопреки всем обвинениям классического масонства в подражании западноевропейским философским программам, здесь Новиком оказывается наследником родной, т.е. византийской святоотеческой традиции: педагогическая и дидактическая пропаганда "сердечного знания" идет из самой глубины православной аскетики и антропологии - от исихастского священнобесмолвия Григория Паламы, от Иоанна Дамаскина, с его учением об "умной молитве", от наших духовных писателей (Дмитрий Ростовский), от опыта келейного ученичества. Традиция эта - одна из наиболее действенных в русском опыте религиозного воспитания; она жива и по сей день.

В цепочке "живость духа", "чувствительность сердца" и "действенность" (т.е. конкретные поступки) второму элементу отведено решающее место: сердечной ориентации обязан человек своим благородством внутренне и внешнего облика; дело воспитателя - направить добрые возможности ученика на рост "нового человека" в "ветхом", а проще говоря - на самосовершенствование в духе следования требованиям Нагорной проповеди.

Нравственное воспитание обосновано в тезисах, самые формулы которых выдают в Новикове тот вполне утопический тип сознания, какое доверчиво относится к человеку как существу искони доброму. Писатель советует: "научать чувствовать справедливо", воспитывать привычку "примечать красоты природы" (458); упражнять во внимательности, ибо она - "мать всякого основательного познания"; не допускать поверхностных и ложных сведений о мире, потому что "первые понятия - основания всех прочих" (459). Отдадим должное педагогической интуиции Новикова: он не мог знать, что, по выводам позднейшей психологии, более 70% информации о мире человек усваивает в детском периоде. Наконец, Новиков не был бы масоном-просветителем, если бы не отделил полезное для ума "познание вещей" и "разум" от "мудрости", приведение к которой и составляет цель нравственного воспитания. Это трудноопределимое понятие трактуется как сумма интуитивного отличения доброго от злого в сочетании с постепенно накапливаемым - подражательно или лично - житейским опытом.

Одно из ключевых слов трактата (как и большинства нравственных сочинений, романа воспитания и лирики XVIII века) - "счастье". Эта эпоха, с ее неизбежным утопизмом, хотела видеть своих детей счастливыми до степени чуть ли не ангельской. Как известно, естественное состояние ангела - непрерывное ликование пред лицом Божьей Славы [3]. Новиков знал, что если человек счастлив, он верит в разумное устройство Божьего мира и в свою бесполезность на этой земле. Таким образом, задача воспитания транскрибируется в проблему вероисповедности. Эту теологическую процедуру Новиков свершает в эпоху повального деизма и церквофобии, какими заражено было, усилиями энциклопедистов, образованные сословия на Западе (чего стоит одно "Карманное богословие" Гельвеция, переполненное циническими издевательствами над главными святынями и таинствами христианства!).

"Только тот может быть *счастлив*, - говорит Новиков, - кто умеет довольствоваться невинностью своего сердца и одобрением совести" (469; курсив автора). "Невинность сердца" здесь не следует понимать в смысле простой "неиспорченности" или руссоистского райского, "первозданного

неведения" о зле (такова злосчастная героиня в прославленной "Бедной Лизе" Н.М. Карамзина). Новиков имеет в виду воспитание сердца, принципиально невосприимчивого к дурному и уверенного, что любовь к ближнему - не обязанность, а естественная материя сближения, общения и диалога в мире людей - равных пред Богом в Божьем мире. "Не позволяйте им (детям. - К. С.) говорить о черни, о подлом народе, сопровождая речи сии презрительным видом и ужимками" (481).

Новиков не без успеха пытался придать своей воспитательной программе замкнутый системный характер, на манер английских или немецких (вместе с тем - споря с ними и не соглашаясь в деталях). Этой цели служили статьи, атрибутируемые как принадлежащие перу нашего писателя: "О великости духа русских людей", "О научных сочинениях в России", "О высоком человеческом достоинии", "О достоинстве человека в отношении к Богу и миру", "Истины", "О добродетели", "Нравоучение как практическое наставление", "Причина всех заблуждений человеческих есть невежество, а совершенства - знание", "О главных причинах, относящихся к приращению наук и художеств", наконец - "Об эстетическом воспитании" (пионерская работа, с которой в России начинается педагогическая эстетика и педагогическая теория изящного вкуса).

Конечной целью воспитательной программы Новикова мыслилось выращивание из "дикого камня" (необразованного "внешнего человека") подлинно христианской, внутренне обогащенной и мудрой души. Можно сказать и так, что Новиков выступил инициатором христианской педагогики, нравственной катехизации будущего поколения, - и в этом его прямая заслуга как не только отвлеченного теоретика, но и как практического педагога, человека, который ввел книгу в обиход домашнего пестования детей, дал в руки ребенку детский журнал и, собственно, создал жанр "детского чтения".

Много это или мало для эпохи, для которой подлинная сложность детской души если и могла угадываться, то через личное припоминание биографического детства?

Примечания:

1. Новиков Н.И. Избранные сочинения. М.; Л., 1954. С. 430. Далее в ссылках на это издание указываем в тексте страницу в скобках).
2. В последнем варианте он воспроизведен в новейшем трехтомнике. (Локк Дж. Соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 407-608. Далее в тексте в скобках указываем том и страницу настоящего издания).
3. См.: Книга ангелов / Сост., вступ. статья и комм. Д. Дорофеева. СПб., 2001.

КРУГЛЫЙ СТОЛ: КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Астапова Н.А., Курск, Россия

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Диалогическое усвоение культуры позволяет человеку воспринимать мир как целое, переживая, осмысляя, осознавая свою связь с настоящим, прошлым и будущим, свою принадлежность к целостности духовной культуры. Декларируя эти важные смыслы, необходимо особо остановиться на педагогической технологии диалога в культуре.

Диалог в культуре и диалог культур осуществляется при помощи текстов и артефактов, являющих собой своеобразные высказывания, представления, концепции мира и его образы. Сами по себе тексты и артефакты не могут организовывать диалог. Чтобы они порождали диалог, необходимо воспроизвести их в речевом акте, сознании.

При разработке программ по мировой художественной культуре необходимо выбирать те произведения, которые наиболее ярко представляют периоды и фазы развития культуры.

Задача педагога заключается в том, чтобы подобрать эти артефакты, выстроить их в необходимой последовательности, системе, организовать коммуникативное событие как взаимодействие сознаний учащихся, автора, педагога. При этом произведения искусства определяют структуру и логику программ, а также внутреннюю организацию уроков по истории мировой художественной культуры. Некоторые произведения искусства запечатлевают такие состояния общественно-политической и культурной жизни, которые, используя символическое название тургеневского романа, можно обозначить как ситуацию "накануне". То есть это переломные периоды в жизни народа, страны, мира, когда "старое" еще не ушло, а "новое" еще не наступило, когда в настоящем диалогизируют, взаимодополняют и взаимоотвергая друг друга, прошлое и будущее.

Диалог в культуре - это не просто общение двух или нескольких субъектов между собой, а со-бытие с другими, со-существование с ними как в культуре. Задача педагога заключается в том, чтобы организовать этот диалог и удерживать диалогическую ситуацию на протяжении всего акта диалога, а главное - перенести его во внутренний диалог учащегося.

Внутренний диалог, связан со способностью человека "присваивать" различные способы понимания мира, сталкивать в своем сознании разные точки зрения, разные типы логики и мышления. В ходе диалога ему необходимо перевоплощаться, входить в "роли" героев, людей разных эпох,

культур, сопоставлять их с собой, своим временем. Чтобы эпоха, культура предстали в своей ценностной сущности, учащемуся необходимо "примерять" на себя разные социальные роли: ученого, политика, историка, архитектора, поэта, художника и т.д. Педагогу на уроке диалога также необходимо играть разные роли, вести диалог от лица писателя, критика, историка, искусствоведа.

Диалогическая ситуация создается (и в этом главное отличие урока-диалога от обычного урока-беседы, на котором учитель знает наперед ответы на поставленные вопросы), исходя из реакции учащихся на сообщаемые или приобретенные факты, смыслы, ценности. Она, естественно, прогнозируется, модулируется педагогом, но никогда не может быть запрограммированной заранее.

Мастерство учителя заключается в умении создавать ситуации удивления, парадокса, поиска, желания кого-то выслушать и задать вопросы. Учитывая специфику изучения истории МХК, можно предложить перечень таких ситуаций: загадка имени, портрета, пейзажа, интерьера, исторического персонажа, Человека и т.д. На таком уроке могут возникать вопросы, на которые не знает ответа ни учитель, ни критик, искусствовед, ни историк, т.е. никто.

Урок-диалог рождается из взаимодействия двух текстов: подготовленного учителем плана урока и текста, рождаемого в результате коллективной работы участников диалога. В этом его отличие от традиционного урока, готовый сценарий которого в большей мере реализуется на уроке.

Важнейшей характеристикой урока-диалога является восхождение участников диалога к важнейшим эстетическим, нравственным, философским смыслам.

Основной отличительной чертой урока-диалога является его многоплановость. Он предполагает разные виды деятельности учащихся, связанные с восприятием, оценкой, интерпретацией художественных произведений, творческой деятельностью, и может осуществляться в разных жанрах и организационных формах.

Литература:

1. Сайко Э.В. О природе и пространстве "действия" диалога // Социокультурное пространство диалога. М., 1999.

Борисов С.В., Челябинск, Россия

ДИАЛОГОВЫЙ УЧЕБНИК ПО ФИЛОСОФИИ "ФИЛОСОФСКИЕ БЕСЕДЫ"

Уже третий год "живет" и "развивается" в старшей профильной школе элективный курс "Философские беседы". Разработанный нами курс тесно

связан со школьными дисциплинами гуманитарного цикла: историей общества, религии и культуры, литературой. Он позволяет на уровне высокой степени абстракции (философских понятий и категорий) подвергнуть критическому анализу прежние знания и способы их получения. Курс нельзя назвать перегруженным наукообразными излишествами, объем вводимых понятий посилен для подростков и актуален для рефлексивного подросткового мышления. Работа учеников может быть минимизирована учебным пособием и рабочей тетрадью и заметно расширена участием в занятиях, построенных как по репродуктивной, так и по рефлексивной модели преподавания. Наш курс можно изучать не только самостоятельно, но и практически с любого места.

Учебное пособие и рабочая тетрадь апеллируют к личному жизненно-му опыту читателя. Диалоговая форма подачи материала предлагает культурно-исторический ракурс рассмотрения философских проблем. Диалог разворачивается как философская беседа. И это не случайно, ведь, зачастую, подростки усваивают содержание предмета через форму его подачи, через уподобление, что связано с их возрастными особенностями, с активной самоидентификацией.

В тексте учебного пособия раскрываются базовые философские понятия через диалог Ученика и Философа; через литературные сюжеты, притчи; через цитирование; через конкретные определения; через рефлексивные задания и конспективные интерпретации (в рабочей тетради). Персоналии также вводятся объемно с обильным, встроенным в логику повествования цитированием. В учебном пособии оригинальным является то, что логика повествования сопряжена с рассуждением и постановкой проблемы. Проблемный вопрос не просто "привязан" к тексту (имеется в виду список в конце параграфа), а встроен в рассуждение автора и тем самым не "унижает" достоинство ученика специально организованной ситуацией контроля. Ученик становится соавтором, а это очень ценно. Более того, нами проделана большая методическая работа по созданию рабочей тетради и тестов, которые неформально дают представление о развитии мышления учеников. Новым в курсе является антропоцентризм, разворачивание философии из актуальных проявлений человека, как существа биологического, социального, культурного и трансцендентного, что коррелирует с эгоцентризмом подростка и его тягой к культурной (или субкультурной) идентичности. Здесь же необходимо отметить еще одну норму, задаваемую курсом, это жанр философского эссе (критического исследования). Эта норма позволяет ученикам в адекватной форме излагать свои философские замыслы, фиксируя личные мировоззренческие идеи (по предложенным нами темам, которые сформулированы в жанре эпитафов).

Мы разработали оригинальный и очень практичный вариант рабочей тетради, которая является одновременно и подробным конспектом уроков, и задачиком, и, отчасти, учебником. Ведение тетради поможет учащимся лучше усвоить материал курса, а также, в дальнейшем, быстрее и качественнее подготовиться к выпускному экзамену по обществознанию. Рабочая тетрадь содержит вопросы и задания разной степени сложности. Некоторые из них выполнить очень просто, так как ответы обнаруживаются по ходу урока в объяснении учителя или в изложении параграфа учебного пособия. Некоторые же задания потребуют вдумчивой самостоятельной работы, особенно если это касается комментирования текста философского источника или участия в диалоге. Конечно же, некоторые философские вопросы могут показаться учащимся сложными, запутанными, непонятными, но именно данные вопросы призваны формировать навыки "грамотного вопрошания". Как известно, правильно сформулированный вопрос содержит уже половину ответа. Большинство философских проблем, которые представлены в тетради, потребуют коллективного обсуждения.

Материал курса организован таким образом, что любой учитель, интересующийся философией, сможет работать по представленной нами программе, даже в режиме самообразования.

Дудина М.Н., Екатеринбург, Россия

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ В "ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ"

Думается, создание современного учебника по философии для детей и подростков должно ориентироваться в первую очередь на антропологическую проблематику. Современный человек любого возраста и особенно ребенок оказался в противоречивой ситуации расширяющихся возможностей полноценного развития в условиях свободы и нарастанием источников ранней деградации, унижения человеческого достоинства. Все это усугубляется в информационном обществе с его доступностью знаний и массовой культурой, ориентированной на "усредненного" потребителя материальных и духовных ценностей. Массовая культура в силу своей растративности, широкого распространения средств коммуникации в условиях рыночных отношений ("кто платит, тот и заказывает") более всего влияет на формирование сознания и поведения, эстетических пристрастий и вкусов, терроризируя бессодержательностью, фокусированной на насилии, сексе, агрессии, включая речевую, низводит к бездумному потреблению, пассивности, инертности, ограниченности и пошлости. Современ-

ные технологии массовой культуры, СМИ, рекламы деформируют неоднозначную и творческую природу человека любого пола и возраста, без особых усилий сводя ее к "телесному низу" (М.М. Бахтин), формализованным образцам мышления, речи и поведения.

Понимание ценности свободы, которое довольно рано должно стать открытием личности, исходит из антропологической сущности человека, природно "незавершенного", в буквальном смысле "недоделанного". Человек "неспециализирован", он - "специальный проект" природы (или Творца)", который может объективно воспринимать свое тело, в состоянии смотреть на себя "со стороны", и, следовательно, может изменять себя, улучшать или губить.

Не рано ли вводить детей в антропологическую проблематику, говорить с ними о соотношении свободы человека в жизни и культуре? Думается, это было полезно всегда и особенно ценно для современного образования и воспитания. В настоящее время уход от этих вопросов несет в себе большую опасность, потому что динамичные социокультурные трансформации XX и начала XXI вв. привели к деформациям общественного сознания и поведения, последствия которых больше всего отражаются на растущих поколениях и их отношениях со старшими.

Рассматривая несвободу человека в контексте культурных ценностей цивилизации, Н.А. Бердяев выявил противоречие между творческим актом, субъективно осуществляемом и его продуктом - объективированными культурными ценностями. Так именно в культуре происходит отчуждение, экстерниоризация человека, зависящего от культурных ценностей. При этом подчеркнем, что культурные ценности в значительной степени навязываются, "прививаются" растущему человеку без его творческого участия в образовании (самая распространенная фраза "делай, как сказали", сопровождается "кнутом и пряником"). Такая социократическая, манипулятивная, императивная, ассимилятивная, а в целом, педагогика насилия привела к кризису образования и воспитания. В настоящее время она оказалась бессильной, даже растерявшейся перед лицом проблем, связанных с обучением и воспитанием девочки и мальчика, девушки и юноши.

Преодоление кризиса возможно через развитие *гендерной педагогики*. Несмотря на то, что с незапамятных времен в рамках традиции обучение и воспитание ориентировались на социокультурные стереотипы - женское и мужское начало в человеке, проблема человека (строителя коммунизма, хорошего гражданина и т.п.) была первостепенной педагогического сознания, а проблема пола - оставалась на его периферии. Здесь таятся истоки "бесполой педагогики". Заметим, что во многих языках "мужчина" и "человек" обозначаются одним словом, если же нет прямого отождествле-

ния, то есть косвенное. Постепенно обнаружилась драма человечества, ярко проявляющаяся в конфликте между многовековыми стереотипами мужского (активного, сильного) и женского (пассивного, слабого) и порой наступательным, агрессивным стремлением развенчать "миф" о культурной естественности женского и мужского начал, обусловленных природой.

Итак, человек - существо биологическое, а, следовательно, не бесполое, но единственное и неповторимое в Космосе, благодаря своей природе свободного и творящего существа. Если человек не детерминирован в своих реакциях, действиях, он их вырабатывает, обладая потенциальной способностью владеть, управлять своими потребностями, осуществлять выбор, значит, ему в этом нужно *помочь гуманными психологическими и педагогическими средствами.*

Полагая целесообразным довольно раннее воспитание ребенка в представлениях о себе и людях, как существах биологических в космическом универсуме, видим в этом пути большой потенциал гуманной педагогики, ориентированной не на насилие над личностью, а на свободу.

Краснопольская Л.Н., Пущине, Россия

ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Данную работу инициировал тезис Н.С. Юлиной о том, что без философии экологическое образование ущербно (Философия для детей. М., 2005, с. 130). Справедливо утверждая, что экологическое знание и навыки благоразумного поведения - не одно и то же, она ссылается на мнение эколога Т.В. Потаповой о том, что в Пущино, биологическом центре РАН "природа подвергнута порче не меньше, чем в других местах". Да, экологические беды в городе существуют. Оценка "не меньше" обсуждаться без статистических данных не может. К тому же, учёные, если и составляли "значительную часть" населения города, то только в первое десятилетие его существования. Социальный портрет города начал резко меняться в конце 80-х годов XX века, а сейчас из 22 тысяч населения всего лишь тысяча с небольшим - сотрудники РАН. Но и первопроходцы, и современное поколение учёных биологического центра много внимания уделяют, часто на началах энтузиазма, экологическому образованию детей, а главное - *задаче превращения экологического знания в навыки повседневного поведения.*

В истории Пущино есть ряд интересных педагогических, в том числе и экологических стратегий. Тезисы представят одну из них - ежегодную

конференцию "Экополис - город будущего". Конференции проводятся для школьников Московского региона с 2000 года. У истоков организации движения стояли экологи, профессора А.С. Керженцев, В.В. Снакин и историк Ю.В. Беспалов (1936-2007), их идеи опирались на традиции образовательной стратегии, заложенной отцами-основателями Центра: Г.М. Франком, Б.Н. Вепринцевым, С.Э. Шнолем, А.М. Молчановым, С.И. Розановым. В судьбе конференций большое участие принимало Российское экологическое федеральное информационное агентство, Окский экологический фонд, Институт фундаментальных проблем биологии и Отдел образования Администрации г. Пущино. Участников конференции объединяет стремление найти выход из экологического тупика современных городов, найти ту самую "золотую середину" между интересами технологического прогресса и выживанием "братьев наших меньших". Если на первых конференциях большая часть докладов демонстрировала экологический негатив, то в программах последних стали преобладать конструктивные доклады с конкретными предложениями. Учёных и педагогов, причастных к конференции, объединяет убеждение: для сохранения достойного Человека дома обитания необходима не только собственно природоохранная деятельность, но и забота о духовной экологии.

В Пущино экологическое образование начинается с детских садов. В школе эстафету подхватывают, как правило, учителя биологии и химии. Полагаю, что дисциплины гуманитарного цикла обладают потенциалом для включения философии в систему экологического воспитания. Помня, что "философия должна занимать среднее место между поэзией и наукой, не подчиняясь ни тому, ни другому способу мышления" (М. Хайдеггер), а живопись есть "умозрение в красках" (Е.Н. Трубецкой), автор данных тезисов на уроках обществознания и культурологии (9-11 классы) в Путинском экологическом лицее (2000-2006гг.) разрешала отвечать на вопросы темы, стихами, рисунками. Из этого опыта и опыта исследования проблем экологии культуры малого города (совместно с учителем истории лицея Н.В. Сапруновой мы вели проект "Духовное пространство наукограда") родилась идея создать пособие по краеведению и экологии для младших классов школы. Идею удалось довести до оригинал-макета альманаха "Пущино-солнечный остров", куда вошли стихи пущинских поэтов, рисунки детей, их краеведческие работы. Первое издание альманаха включало в себя 80 страниц, последнее, четвертое, уже 280. Участники проекта осознали на собственном опыте, что *культура всегда есть деятельность*, как бы мала она ни была. Это чувство особо важно для молодежи, живущей в малых и молодых городах. *Город как средоточие культуры - это второе место рождения*. Но это рождение по-разному осуществляется в больших

и малых городах. Культурное пространство последних творится с помощью и на глазах здесь и сейчас живущих поколений людей. И так, учебные заведения любого уровня и типа есть исключительно ответственное место встречи старшего и новых поколений. И каждый день учебной жизни от детского сада до послевузовского образования представляет собой акт творения будущего из массы накопленных в прошлом знаний и опыта. "Имей мужество пользоваться собственным умом", - так звучала одна из максим И. Канта.

В наши дни установка на развитие у человека потребности и умения мыслить самостоятельно характерна для многих и разных образовательных стратегий, в том числе и для программы "Экополис - город будущего".

Таким образом, перспективой дальнейшего работы видится создание учебного пособия для младших школьников, нацеленное на формирование зрелого экологического сознания.

Макаров В.В., Москва, Россия

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКТА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ "ФИЛОСОФИЯ" ДЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Один из парадоксов современного образования заключается в том, что в обществе колоссально растет объем информации, и считается, что школа должна на этот процесс адекватно реагировать. Между тем за весь XX век во всем мире появился только один новый предмет, который есть во всех учебных планах, - это информатика. Почему это происходит: увеличивается количество информации - практически не увеличивается количество учебных предметов? Одно из объяснений этого состояния состоит в том, что в список традиционных предметов чрезвычайно трудно включить новую дисциплину, учитывая естественные ограничения на количество учебных часов, которые может получить учащийся в средней школе в течение дня. В этой связи новый предмет должен отвечать, как видится, следующим требованиям, чтобы внедрение его в педагогическую практику было оправданным и признанным:

1. Содержание нового предмета должно коррелировать с содержанием традиционных предметов, усиливая их образовательный импульс;
2. Новый предмет должен иметь свою предметную логику, затрагивать новую предметную область, которую не могут в достаточной степени осветить традиционные дисциплины;

3. Возможно, было бы новое предметное содержание методически понятно изложить для учащихся средней школы.

Таким образом, вводя новую дисциплину в учебный план, школа должна системно решать этот вопрос. Свой вариант ответа разрабатывает ГОУ гимназия № 1576 г. Москвы, проводя педагогическое исследование по теме "Модель образовательного учреждения с системным гуманитарным образованием". Эта работа направлена на стимулирование учащихся к самостоятельному осмыслению духа изучаемых исторических эпох, взаимосвязи различных элементов культуры друг с другом. Средством для этого было выбрано максимальное погружение учащихся в изучаемую эпоху, которое достигается синхронизацией традиционных для школы предметов истории, литературы, мировой художественной культуры и введением новых - истории экономики, права, философии, политологии, этикета. К данной интеграции предметов подключаются по возможности математика, физика, иностранные языки и другие предметы. Завершается изучение эпохи праздником эпохи и интегративным экзаменом, на котором учащийся должен выделить характерные ее черты.

В данной системе предмет "философия" находится в тесном содержательном взаимодействии с другими гуманитарными предметами, с одной стороны, а, с другой, - раскрывает неповторимый, свой срез социального бытия. На предмет "философия" ложатся в этой связи задачи знакомства с философскими идеями и системами изучаемых исторических периодов; создания представления о мировоззренческих ценностях эпох; формирования общих знаний в области этики, эстетики, логики, теории познания, науковедения и религиоведения и др.; способствованию к овладению учащимися процедурами логического мышления и методами познания, умениями применять их в собственной деятельности; умению отстаивать свою индивидуальность и слушать другого, самоидентификации, самоуважения и самопонимания; и, наконец, развития потребности в социальной активности и умения брать на себя ответственность. В ряде периодов образовательного процесса на "философию" возлагается функция ядра интеграции, объединения сведений из различных областей в единое, целостное видение мира, что усиливает необходимость этого предмета и накладывает дополнительные требования к учебному материалу и программе.

Преподавание философии ведется в гимназии с 5 по 11 класс и делится на 2 этапа:

1. Историко-описательный этап (5-9 класс): обучение по интегративной программе с древности по XX век, которое представляет сменяющие друг друга курсы: введение в философию, философия Древнего мира и Античности, философия Средних веков и Возрождения, философия Ново-

го времени, философия первой и второй половины XIX века, философия XX века.

2. Методологический этап (10-11 класс): обучение по программам профильного образования (10-11 классы), которые предполагают углубленное изучение теоретических разделов философии и совершенствование практики философствования. Возможно введение специализированных курсов, в том числе по истории философии, логике, теории познания, этике, эстетике, политологии и др.

Преподавание философии в гимназии для названных возрастных групп крайне затруднено отсутствием учебно-методических пособий, рабочих тетрадей, хрестоматий, сочетающих яркость и простоту изложения материала с глубиной и насыщенностью содержания. Не всегда могут заменить их учебники по философии, подготовленные для старшей школы. Однако философия обладает достаточной психолого-возрастной эргономичностью, чтобы ее материал был бы изложен в адекватной для понимания учащихся форме. Тем более считается, что человек в раннем возрасте в силу своей открытости миру более всего восприимчив к философствованию.

В результате на основе изучения отечественного и зарубежного опыта разработок курсов по философии детям, а также личного опыта преподавания философии в средней школе было выработаны следующие принципы работы с учащимися:

- * Предоставление детям философски нагруженных текстов;
- * Обсуждение проблемной ситуации на уроках;
- * Поиск ответов и релевантной информации вне уроков;
- * Осуществление межпредметных связей в урочной и внеурочной деятельности.

В связи с этим видится, что для ученика необходимы такие методические материалы, как

1. учебное пособие, содержащее философски нагруженные тексты;
2. книга для чтения для поиска релевантной информации;
3. рабочая тетрадь.

Соответственно методические материалы для учителя должны состоять из

1. методических рекомендаций для проведения уроков и внеурочной работы (конспекты, сценарии игр, презентации и иные ИТ-ресурсы, прочее);

2. примерных требований к качеству обученности и контрольно-измерительных материалов;

3. программ и планирований.

Педагогическим коллективом гимназии разработана книга для чтения "Философия Древнего мира" и созданы комплекты следующих материалов:

А. планирования для 5-11 классов для интегративной программы гимназии;

Б. презентации и конспекты к урокам 5-11 классов;

В. тесты по мониторингу знаний для 5-11 классов;

Г. сценарии внеурочных мероприятий для 5-9 классов ("Праздники эпох");

Д. задания для интегративного тестирования (итогового обобщения).

В настоящее время перед гимназией стоит вопрос о создании учебного пособия для 5 - 9 классов, содержащее философски нагруженные тексты. Видится, что для каждого класса эти тексты должны быть концептуально объединены идеей, которая была бы как предметно обоснованной, так и релевантной возрастным особенностям мировосприятия учащихся. В свою очередь эти пособия должны наследовать тематику предыдущих и, в целом, образовывать единую программу философии для детей. Желательно, чтобы преподавание философии в 5 - 9 классов не сводилось к курсу "История философии", а имело бы свою предметную логику развертывания фундаментальных философских понятий. Таким образом, сегодня гимназия работает над детальным прописыванием концепции и структуры таких пособий.

Пружинина О. Б., Москва, Россия

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И "ФИЛОСОФСКАЯ СКАЗКА"

Каждый ребенок в своем возрасте задумывается над философскими (метафизическими) вопросами. Ответы взрослых, как правило, задают ему будущую мировоззренческую структуру. Раньше, "в доброе старое время", взрослые, объясняя "метафизические проблемы" своим детям, не сомневались в своих словах и были тверды в убеждениях. Сегодня мы живем в постоянно меняющемся мире. И мы иногда забываем, что в таком же меняющемся мире оказывается и ребенок. Чтобы осмысленно и активно жить в меняющемся мире, нужно, чтобы у ребенка было сформировано структурное мышление, позволяющее ему динамично реагировать на происходящие изменения.

Наиболее адекватное решение проблемы систематизации детского мышления может предложить философия. Самых разных попыток достичь этого довольно много. Мэтью Липман, пионер философии для детей, Энн Шарп, Филипп Кэм, Мариэтта МакКарти, Лариса Ретюнских,

Людмила Улицкая, Перилла Стальфельд, Михаил Андрианов. Все эти авторы ставят перед собой разные задачи и по-разному их решают. Большинство существующих книг и учебных пособий по данной тематике (исключение - Улицкая и Стальфельд) написаны не для детей, но для их воспитателей и "образователей". Их авторы предполагают, что философия дойдет до ребенка посредством классно-урочной системы, во всяком случае, чтобы воспользоваться их книгами, необходим ведущий или учитель. Сегодня еще нет специальных книг о философии для самого ребенка, который мог бы их читать (слушать), не прибегая к помощи взрослого человека.

Детская литература призвана отвечать на детские вопросы. И она это делает достаточно продуктивно, предлагая соответствующие нравственные образцы и удовлетворяя информационные потребности детей. Однако, как нам представляется, есть достаточно важный пласт детской реальности (в первую очередь идет речь о детях от 4 до 7 лет), не охваченный литературой. Исключение - "Алиса в стране чудес" Льюиса Кэрролла. Это так называемые метафизические, или философские, проблемы, которые именно в это время начинают интересовать ребенка.

Ребенку 4-7 лет нужны сказки. Не поучения, не рецепты, не правила, не упражнения, а сюжет, герои, приключения и волшебство. Поэтому наряду с дидактическими, волшебными, бытовыми сказками, которые участвуют в формировании мира ребенка, ему нужны и философские сказки: сказка о времени, сказка о пространстве, сказка о сравнении, сказка о знаке, которые этот мир будут структурировать. Они должны обучать мыслить гибко и критично, выбираться из сложных ситуаций, видеть проблему и пытаться ее решить оптимальным способом.

Ретонских Л. Т., Москва, Россия

ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тема философского образования детей звучит все более активно, например, как сообщала газета Ведомости № 224 от 28.11.06, Общественная Палата при президенте РФ, выразила пожелание Министерству Образования и науки не вводить в школы курс "Православная культура", в качестве обязательной дисциплины, а разработать вариант преподавания четырех основных религий, которые будут изучаться ребенком только с его согласия и согласия его родителей. А "отказники", как сказано в информационной справке Ведомостей, будут изучать философию и этику. Выражая полное несогласие с такой постановкой вопроса, так как философия отнюдь не рядоположена религии, замечу, однако, что это вселяет надежду на воз-

возможность в недалеком будущем серьезного разговора на государственном уровне о школьном курсе философии, о выработке стандартов по этой дисциплине для младшей, средней и старшей школы, создании учебников.

Наиболее простая задача - начало работы в старшей школе. Здесь могут помочь учебные пособия, созданные для учреждений среднего профессионального образования, где преподается курс "Основы философии", наработан богатый методический материал, а обучающиеся - те же 16-17 летние подростки. Курс "Основы философии" построен по специальной программе, приближенной к вузовской, и под этот курс уже написаны десятки учебных пособий, наиболее удачными из которых, мне представляются учебники В.Д. Губина "Основы философии". М., 2005 г. и под тем же названием - учебник О.Д. Волгогоновой и Н.М. Сидоровой 2006 года. Учебник Губина чрезвычайно хорош тем, что помимо квалифицированного авторского изложения сути философии и основных философских концепций, содержит специально подобранные отрывки из философских произведений, которые позволяют отрабатывать навыки комментирования философских текстов. Учебник Волгогоновой и Сидоровой отличается эмоциональной насыщенностью, стремлением не просто изложить базовые идеи, а прожить их вместе с читателем, который вовлекается в самостоятельное решение философских проблем о смысле бытия, законах справедливости, всеобщей взаимосвязи т.д. При внешней простоте текста учебника в нем задается высокая планка, нет пугающего упрощения самих проблем, с которыми иногда приходится встречаться при попытках адаптировать философский курс для детей и подростков. Подкупает своей искренностью и заинтересованностью разговор с подростками Е.В. Золотухиной в книге "Страна философия", которая, надеюсь, будет переиздана в скором будущем. Книга написана для элективного курса в старшей школе.

Принципиально иным должен быть учебник для младшей школы. Целью введения философии в круг учебных дисциплин начальной и средней школы выступает не усвоение учеником теоретических положений основных философских концепций, а помощь ребенку в освоении рефлексивных механизмов мышления, которыми владеет философия.

С детьми младшего школьного возраста, на мой взгляд, необходимо обсуждать классические философские проблемы; идеи, которые остаются самими собой и в сложнейшем философском трактате, и в детском непосредственном изложении. В этом, моя позиция полностью совпадает с позицией американских коллег, авторов программы "Философия для детей". Эта программа выстроена в полном соответствии с логикой философского исследования, с первых уроков детям предлагается для осмысления идея "Я знаю, что я ничего не знаю", затем "Мыслию, значит, существую" и т.д.

Однако есть и различия. Апеллируя к идеям, традиционно фигурирующим в философии, авторы американской программы считают нецелесообразным "загружать детей" именами их авторов и ссылками на них. С моей точки зрения, философия, как и литература, дело авторское, поэтому и преподавание философии в любых учебных заведениях, даже в начальной школе не должно вырывать человека из общего контекста культуры. Когда мы предлагаем обсудить тезис Сократа, нельзя о нем не упомянуть, равно как нельзя и заставлять нечто заучивать (даты жизни, афоризмы и т.д.). Ребенок начинает мыслить самостоятельно, осознавая, что до него это делали и другие люди. Началось все тысячи лет назад, и сейчас он также "велик", как Кант или Конфуций (а о том, что они - великие, мы ему сообщим, но не будем настаивать на запоминании, оно придет через осмысление), коли "смеет" не согласиться с ними, или же обнаруживает, что сам додумался до того же. Кстати, по опыту, могу сказать, что дети без особого пиетета относятся к "великим", им абсолютно все равно кто - автор текста, с которым предлагается работать, и каково его место в культуре (самый "великий" для них - это директор школы). Они реагируют на содержательную часть идей и мнений, соглашаются или не соглашаются, спорят, размышляют, примеривают на себя. В силу открытости своего сознания, они еще не подвержены бэконовскому "призраку театра", а потому называть имена можно и нужно, именно в том контексте, который задан им историческим развитием культуры, а не выдумывать новый, типа Черепашек-Нинзя с именами художников Возрождения - Леонардо, Микельанжело, Рафаэль и Донателло.

Мой собственный курс для младшей школы "В поисках мудрости", построен на работе с первоисточниками, подлинными текстами. Ребенок остается в поле собственных смыслов, которые он наращивает, усложняет, но мыслит он не на пустом месте, и не на основе весьма сомнительных с литературной точки зрения текстов, а встречается с лучшими мировыми образцами, признанными культурой. Привить вкус, чувство хорошего текста - это тоже немаловажная функция данного курса в эпоху комиксов и сериалов. Мною используются, и философские, и исторические, и литературные тексты, но обязательно подлинные, высоко качественные, философски нагруженные. В связи с чем, мне очень импонирует идея построения курса философии для детей на базе детской литературы. Это подразумевает как перспективное направление работы - составление Хрестоматии по "Философии с детьми".

Сами занятия философией с детьми представляют собой качественно иной по отношению к академической философии, тип философствования, осуществляемый в режиме диалога и игры, но никак не профанацию

философии. Профанацией могут быть только *плохие занятия*, неграмотно выстроенные курсы, не вполне выверенные методические средства.

В отличие от преподавания в вузе, занятия с детьми требуют более тщательной методической подготовки. Качество методики во многом определяет достоинство программы. Думается, что эта работа может стать одним из перспективных и значимых направлений работы философского сообщества.

Шульга Е.Н., Москва, Россия

ФИЛОСОФСКИЙ КОНТЕКСТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Определение философского контекста того или иного высокохудожественного произведения (литературного, поэтического текста) важно для понимания его истинного смысла. Толкование и интерпретация этого рода текстов рассматривается как установление смыслового соответствия между явлениями, событиями, художественными описаниями, образами, метафорами и т.д., которые, попадая в круг интерпретации, становятся знаками. Реконструируя эти знаки, интерпретируемые как сообщения, наделенные смыслом, исследователь (учитель) оказывается лично вовлеченным в сам процесс смыслообразования и при этом он должен быть нацелен на обнаружение тех глубинных предпосылок, которые побудили автора к созданию данного текста. Поиск философского контекста литературного произведения начинается с постановки вопроса о побудительных мотивах автора, и сопряжен с пониманием тех ментальных процессов, определивших поведение его героев, которые эксплицированы во внутренней структуре рассматриваемого текста. Реализуя эту главную задачу, исследователь может постичь смысл текста (увидеть мир глазами автора), соотнося мир собственных представлений с тем, что передано в тексте. В иных случаях, интерпретатор моделирует акт коммуникации по принципу "автор - интерпретатор" и на этой основе реконструирует интенции автора, определяет реального или условного адресата произведения, что, в конечном итоге позволяет выявить заложенную в тексте логику мышления автора и/или скрытый подтекст. Постичь автора на основе его произведения - задача не простая. Не менее простая задача - правильно понять текст, извлекая истинный смысл из содержания всего произведения. Облегчить задачу понимания в этом случае может помочь активно развивающаяся в рамках философской герменевтики методология философской интерпретации, принципы и некоторые положения которой будут здесь представлены.

Итак, обычная речь описывает то, что скрыто в смыслах. До некоторой степени таким же образом комментатор приписывает смысл тому, что

содержится в тексте, передавая его языком, понятным и привычным для аудитории. Описание текста начинается с беглого обзора целого произведения и его контекста и затем мысленно поднимается к осознанию смысла тех отрывков или фрагментов, которые способствуют проникновению в композицию произведения. Только после этого начинается собственно интерпретация. Она включает в себя два взаимосвязанных процесса понимания: грамматический и психологический. Психологической составляющей интерпретации является понимание жизни автора как внутренней составляющей его произведения. *Универсальное правило грамматико-исторического толкования подразумевает:* (1) знание различных значений истолковываемых литературных выражений; (2) определение точного смысла, в котором литературное выражение используется в данном фрагменте текста; (3) историческое описание идеи, определенной подобным образом.

Важность исторического описания идеи можно проиллюстрировать нюансами значений слов, которые Пушкин использует в стихотворении, начинающегося со слов: *Я памятник себе воздвиг нерукотворный, К нему не зарастет народная тропа, Вознесся выше он главою непокорной Александрийского столпа.* Здесь значение слова "воздвиг" явно не согласуется по смыслу со словом "нерукотворный"; и что это за "народная тропа", коль памятник этот "вознесся", да еще и выше "Александрийского столпа"? Поясню, что речь идет о самом высоком сооружении Петербурга того времени, воздвигнутом на площади у Зимнего дворца. А в самом фрагменте угадывается легкая ирония, касающаяся несоизмеримости условий возвеличивания (с одной стороны - эпоха царя Александра I, а с другой стороны - творчество самого поэта).

"Вознестись выше" самого высокого сооружения - это не задача художника, но зримый образ для его соотечественников (обывателей); это не сравнение "Я" и некий только что сооруженный памятник, но указание на устремленность поэта к тем высотам, которые могут быть выше самого зримо высокого. Дальнейший текст снимает противоречия отдельных слов и выражений за счет ясного контекста в наиболее драматическом фрагменте: *Нет, весь я не умру - душа в заветной лире Мой прах переживет и тленья убежит - И славен буду я, доколь в подлунном мире Жив будет хоть один пиит.* И дальше: *Слух обо мне пройдет по всей Руси великой И назовет меня всяк сущий в ней язык.* Это похоже и на завещание, и отражает предчувствие славы и бессмертия (написано 21 августа 1836 г.!). Но ключевым фрагментом исторического содержания являются слова: *в мой жестокий век восславил я свободу И милость к падшим призывал.* Известно, что Пушкин говорит о милости к ссыльным декабристам, но не только это. "Падшие" - это не грешники, но ангелы, поскольку "милость" (в

славянских языках) есть ни что иное, как любовь. Поэт завершает стихотворение добрым советом всем творцам: *Хвалу и клевету приемли равнодушно* (не безразлично, но спокойно!) *И не оспаривай глупца.*

Итак, во-первых, какое бы значение литературное выражение не принималось в связи с предметом (контекстом стихотворения), оно не может быть смыслом, в котором автор его использует, Тот же самый критерий направляет нас и в выборе любого отдельного нюанса значения или в ограничении его содержания. Во-вторых, цель книги или причина появления того или иного пассажа часто определяется тем, должно ли некоторое выражение быть понято в его собственном смысле или же в переносном смысле, в ограниченной или неограниченной степени. Внимательное отношение к этому моменту процесса интерпретации поможет правильно объяснить смысл некоторых сложных пассажей или фрагментов текста. Контекст же является третьим в нашем перечне правил условием точного смысла высказывания, в котором каждое отдельное слово используется автором. Нет необходимости рассматривать грамматический контекст - интерпретатор должен быть уверен в грамматической связности рассматриваемого предложения, и не нарушать синтаксис или правила интонации. Но следует учитывать, что контекст порой носит скорее психологический, нежели логический характер; в лирической поэзии мысли и настроения иногда вступают в соприкосновение, логическая связь которого далеко не ясна. Наконец, существует так называемый *видимый* контекст. Поэт в порыве вдохновения может воспринимать собранные вместе в одном образном видении события, которые далеко отстают друг от друга во времени и пространстве. Действительный или вербальный параллелизм помогает определить точный смысл используемых автором слов. В случае вербального параллелизма (повторения одного и того же литературного выражения в разных частях произведения) лучше объяснять язык автора языком автора. Параллелизм мысли (или действительный параллелизм) оказывается более достоверной помощью в отыскании точного смысла фрагмента, чем простое повторение предложений или фраз. И последнее замечание. Истинный смысл не может быть найден в мысли или идее исторически неверной. Интерпретатор поэтому должен хорошо быть знаком с историей, до некоторой степени, знать обычаи, законы, биографию, нравы, национальные предрассудки, историческую обстановку, под влиянием которых автор составлял свои тексты. Без этого невозможно оценить намеки, метафоры, понять ход мысли и стиль изложения. Следовательно, взвешивая значения слов, связи понятий, параллелизм пассажей, интерпретатор должен использовать любую возможность иллюстрации,

чтобы вывести истинный смысл текста на основании, казалось бы, противоположной эрудиции внешнего типа.

Представляется целесообразным использовать философский потенциал литературных текстов при создании учебных пособий для детей и подростков.

Jespersen Per, Copenhagen, Denmark

PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL STRATEGY OF THE 21st CENTURY

Many people consider philosophy as being an academic subject, and only a few people have through history taught philosophy in schools. But where it has been taught, you see a lot of positive results, i.e. better reading abilities, better understanding of society and religion and a deeper understanding of the pupils own personality and inner personality. Some scientists even claim, that meeting philosophy through dialogue makes the students' IQ rise. This has all been reached through dialogue between the students and the students' dialogue with the teacher. What is crucial here is the dialogue. Here the teacher is the mediator, who tries to keep the students on the track of debate, which they have decided. The teacher should never tell his/her own opinion, but make the student's opinion thrive and mature in them.

Thus, philosophy in this situation is a method, especially for young children. When they grow up to being teenagers, philosophy grows into a subject, but still with the dialogue included.

To be able to teach this way the teachers must have knowledge about Socrates (Greece), Hegel (Germany), John Dewey (USA), Vygotsky (Russia), Piaget (Switzerland), Søren Kierkegaard (Denmark), Gareth Mathews (USA), Leo Tolstoy (Russia) and Christen Kold (Denmark).

A book for children and teenagers about these important persons have never been written as a school book, but the first book on this issue will be published in Denmark in August 2008 for 6th and 7th graders. In this multicultural world of ours the basis is knowledge about philosophy, as philosophy is the basis of all sciences and all religions. Thus, the world desperately needs dialogue, but is not possible to obtain a global dialogue, if the citizens have never tried it in school.

A strategy for education worldwide is much needed. But we still have to remember, that the cultures all over the world have very different patterns, and we have to know the background of these patterns (be they political, historical or religious). Thus, a dialogue between all these cultures is a necessity and a

presupposition for the dialogue between children in the schools, and this is a presupposition for a new and mature international dialogue.

Children's philosophizing is a mirror of the world, they live in. And the world of this century changes so much, that a child somewhere in the world runs the risk to fall off, if the education does not have its roots in a philosophical and worldwide dialogue. So we do need a new education of teachers on a worldwide basis, and no country can do this through their education ministers without support from UNESCO. Thus, a heavy task is waiting for us: Each country should reconsider their educational system in the light of UNESCO in order to avoid human disasters in the 21st century. One single country cannot do this alone. It can only be done under the wings and with support of UNESCO.

Thus, my suggestion is that we have to build up a council for common education within UNESCO, because there is a heavy risk that each single country builds up their own "untouchable" system in the shadows of its own tradition. We have to understand our own cultural traditions in the lights of history and dialogue with the whole world. Because as wondering was the first feeling that lead to understanding or trying to understand, philosophy is the beginning of everything for every single human being. So the teacher's task is to help the student to find his/her own philosophy. If this is not discovered, we are robots and cannot improve our lives, personalities, and IQ.

The 21st century is a huge challenge for all of us and a challenge for schools. In Denmark Philosophy for Children has been practiced through 35 years, and it has been done with a large success. Especially the private schools do it, and it is clear that the students of these schools are doing better in many ways. Even reading problems can be solved through philosophy.

Let me give an example: even religious differences can be understood (and therefore tolerated) through philosophy. Thus you have to start philosophy for children early, even in kindergartens. The children have to be taught the background of each main religion in the world followed by a philosophical dialogue. The challenging question is therefore: do teachers have enough knowledge to do this? The answer is that we desperately need a basic book for all classes in all languages with a manual included, in which we study science, geography, mathematics, language and so on through a philosophical dialogue.

Therefore again: I suggest that UNESCO creates a council, which could be adviser for all educations in the world. I see this as so important, that if this is not done, the possibilities for a human spiritual disaster will ruin the world. This council could get information from the educational systems of all countries and evaluate this information in a philosophical way and produce advisers for all countries. First of all it is an evaluating council, and later it can be a council of help for all education ministers of the world. Each country has values, which

can be a help for other cultures, and every culture possesses spiritual ideals, which can be a spiritual value for other cultures.

The spirituality of our children is the future of humanity!



Победители творческих конкурсов Второй Международной научно-практической конференции "Философия - детям. Человек среди людей"



Дети-участники конференции

ОЛИМПИАДА МОЛОДЫХ ФИЛОСОФОВ

Олимпиада проводилась по 4 номинациям: 1. Дети от 8 до 10 лет; 2. Дети от 11 до 13 лет; 3. Школьники от 14 до 18 лет; 4. Студенты колледжей, техникумов, ПТУ и др. от 14 до 18 лет.

Темы эссе:

Для номинаций 1 и 2 (8-10, 11-13 лет)

1. *"Мы навсегда в ответе за тех, кого смогли приручить"* {Антуан де Сент Экзюпери).

Вопросы: Можно ли найти общий язык с человеком, который говорит на другом языке? Можно ли подружиться с человеком, у которого другой цвет кожи, другие привычки, другие боги? Откуда берутся враги?

2. *"Человек как в зеркало смотрится в другого человека"* {К.Маркс}.

Вопросы. Можно ли лучше понять себя, общаясь с другим человеком? Что нужно делать, чтобы понять другого человека? Что означает пословица: "В чужом глазу и соринку видно, а в своем - бревна не разглядишь"?

Для номинаций 3-4 (14-18 лет)

1. *"Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека "своей культурой", своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого"*. (Д. Лихачев. Письма о добром и прекрасном)

2. *"Народы живут лишь могучими впечатлениями, которые оставляют в их душе протекшие века, да общением с другими народами. Вот почему каждый отдельный человек проникнут сознанием своей связи со всем человечеством"*. (П.Я. Чаадаев. Философические письма).

3. *"...фундаментальная истина человека такова: истину не может познавать и сообщать кто-то один. / Необходимо / Всемерно поддерживать диалог, давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им..."* {Гадамер Г. Актуальность прекрасного)

Ниже приводятся работы финалистов Олимпиады

АНТУАН де СЕНТ ЭКЗЮПЕРИ: "Мы навсегда в ответе за тех, кого смогли приручить".

НОМИНАЦИЯ 1: Дети от 8 до 10 лет

Володьков Иван, Москва, Россия

Мне кажется, что приручить нельзя никого, особенно кошек и людей. Приручить - это значит, найти общий язык. Собака будет тебе как твой телохранитель, она всегда будет следовать за тобой, она даже отдаст свою жизнь только для того, чтобы ты остался жив и здоров. У собаки есть преданность. У человека и у кошки, конечно, тоже есть преданность, но

меньше чем у собаки. Если расставлять по местам, то по преданности собака будет на первом месте, человек - на втором, а кошка - на третьем. Тот, кого ты приручил, будет предан тебе.

С кошкой можно подружиться, но нельзя сделать ее собакой. Я лично ненавижу кошек, потому что они в любой момент могут уйти от тебя к тому, кто вкуснее кормит. А человек практически подобен кошке, но у него есть интеллект, и он понимает, что ты очень огорчишься, если ты уйдешь к тому, кто вкуснее и лучше... Я не знаю, что значит это "лучше", может быть - это зарплата. Есть миллион вариантов, но если твой друг порядочный человек, то он от тебя никогда не уйдет, хотя бы потому, что, в конце концов, ты просто обидишься. Но в то же время его нельзя приручить до конца.

У меня есть два друга - Женя и Ваня, с Женей мы общаемся на равных, физически он сильнее меня, по уму - мы примерно одинаковые, нам интересно вместе, мы говорим об играх, придумываем разные истории, мы - дружим, но мы - не приручены. Я могу в любой момент уйти, и он может в любой момент уйти, когда захочет. А Ваня ходит за мной, как хвостик, не может без меня обходиться, он - слабее меня, можно даже сказать, что он приручен, ведь я отвечаю за него, защищаю от тех, кто обижает... Но, конечно, он не до конца приручен, он же человек, а не собака. Почему нельзя приручить людей? Если кто-то кого-то приручает, то они перестают быть равными, один - ниже, другой - выше...

Вообще-то иногда можно, вот! Понял! Есть разные виды приручения - можно приручить через страх или через любовь. Какой-нибудь господин приручил своих слуг, он их кормит, заботится о них, но они слушаются его из страха, уйти от него боятся. Например, персидский царь Дарий был очень жестоким, он часто казнил своих воинов, держал их в страхе, а Александр Македонский был со своими войнами как брат, он с ними дружил, они его любили и были готовы отдать жизнь за него. Вот он и победил Дария. Приручение любовью лучше. Но это все равно не приручение по-настоящему.

Мое окончательное решение. Приручить можно только зомби, у которого нет интеллекта, да и инстинкта тоже.

Джимбинов Илья, Москва, Россия

Приручить значит заботиться о ком-то кормить, ухаживать за ним. Отвечать за того, кого приручил, значит... Ну например, когда приручаешь собаку, ты о ней заботишься, любишь ее, а если она что-то натворила, например, укусила кого-то, ты должен отвечать - выплатить компенсацию, тому, кого она укусила. Отвечать еще значит все делать для нее, например,

если собака заболела, надо обязательно ее лечить, сходить к ветеринару. Если нет денег? Тогда надо самому ее лечить, а если сам не можешь, то постараться найти деньги, отдать последние. Я мог бы даже в метро попрошайничать, чтобы вылечить собаку. Если бы у меня была собака, я бы о ней заботился, ну, конечно, не разрешал ей делать все что угодно - целый день объедать углы или портить мебель. Ведь, можно любить кого-то и быть к нему строгим, иногда даже нужно. Когда я был маленьким, дед принес бабушке кошку, но она не захотела, кошку отдали. Но я хочу собаку, я бы приходил из школы, она бы меня встречала, говорила "Гав". Я очень люблю собак и рассказы про рыцарей. Поэтому сочинил сказку про рыцаря и его коня. Почему коня? Но ведь рыцари на собаках не ездят! А приручить коня и приручить собаку - это одно и то же.

Жил в древнем городе очень хороший рыцарь. Сражался он бесстрашно и не раз чувствовал радость победы. В одном бою его коня убили, и рыцарь долго плакал без своего коня. Он пошел на рынок и купил нового жеребенка. Он кормил и выхаживал его.

Его вызвали на войну, началась битва, опять его коня ранили. Он испугался и увел коня с боя. Он оставил своего коня у камня, он боялся, что его тоже убьют. Прошла битва, но хозяин не возвращался. Тем временем, он лежал раненый в больнице. Как он выздоровел, ту же отправился к коню. Конь был еще жив. Рыцарь накормил коня. И больше не брал коня на битву, а ходил пешком.

Мы навсегда в ответе за тех, кого приручили. Потому что мы привыкаем к ним.

Ермолаева Елизавета, Уральск, Казахстан

Я начну с того, что у меня есть волшебная труба, с помощью которой я вижу самые интересные истории. Одну я вам сейчас расскажу.

Однажды мальчик и девочка из разных городов, которые называются Палима и Накута приехали в одну школу. Разговаривали на разных языках, которые назывались палиманский и накутанский. Все ученики жили по парам в разных комнатах. Наши герои, кстати, я забыла вам сказать, как их звали, а звали их Кузя и Милина. Ой, что-то я сбилась, а-а-а-а, им надо было делать уроки, поддерживать порядок и дисциплину в комнате, ну и, конечно же, как - то находить общий язык, а еще, скажу вам по секрету, они полюбили друг друга.

Вдруг однажды ночью к ним прилетели летающие тарелки и объявили им, что дальше у них будут трудные времена, что им нужна будет поддержка друг друга, потому что им больше никто не поможет. После этой вести они начали усердно учить язык друг друга, а пока его не знали, ока-

залось, что Кузя и Милина могли чувствовать, что хотели сказать, то есть общались интуитивно, а иногда во время разговора они заглядывали в словарь, иногда рисовали то, что хотели выразить словами, или использовали мимику и жесты. Эта история закончилась очень романтично.

А историю эту Кузи и Милены я поведала для того, чтобы показать, что если имеешь желание понять другого человека или существа, несмотря на непривычное поведение, одежду, цвет кожи, можно найти общий язык.

Пища для размышления: Бывают случаи в жизни, когда хоть люди говорят на одном языке, могут совершенно не понимать друг друга.

Ковалева Валерия, Санкт-Петербург, Россия

Обычно языковые, национальные, культурные и религиозные барьеры между людьми считаются непреодолимыми. Почему? И кто так считает? Наверное, только взрослые, потому что они преследуют какие-то свои, эгоистические цели.

Я расскажу вам случай из собственной жизни. Я учусь в 171 французской гимназии с пятого класса, в прошлом году к нам пришла в класс новенькая девочка. Она родилась и провела всю жизнь в Ливане до того, как в ее стране началась война. Ее семье пришлось покинуть родину и переехать жить в Санкт-Петербург. Папа у нее ливанец, а мама - русская. Мануэлла, так зовут эту девочку, поначалу ребятам из нашего класса не понравилась, потому что она плохо разговаривала по-русски, с ней было не интересно, она вела себя не так, как русские дети, не поддерживала беседы и вела себя очень скромно. В Ливане она учила еще и французский, и английский и русский языки. Поначалу ей было сложно приспособиться к нашему классу и к жизни в Санкт-Петербурге, все было новым и непривычным, но она начала интересоваться нашей культурой и изучать наши привычки и язык. Русские, на мой взгляд, обладают чудесным свойством сопереживать людям, которые попали в беду, и готовы протянуть руку помощи в нужную минуту. И это не влияет на то, что человек может быть другой национальности, исповедовать другую религию и разговаривать на другом языке. Мануэлла хорошо говорит по-французски, и мы стали общаться с ней, потом подружились и помогаем сейчас изучать русский. И не важно, что она другой национальности и другого вероисповедания, что она не похожа на нас. Я думаю, что взрослые считают людей с другими привычками и культурными традициями непохожими на них, некультурными или невоспитанными из-за их других привычек и религии. Я думаю, что в дружбе главное не это, а то, насколько хорошо относится к тебе твой друг.

Я приведу еще один пример из своей жизни. Когда мне было 5 лет, я подружилась с девочкой, которая приехала из Австралии и разговаривала только на английском языке. А я английский вообще не знала. Но мы нашли общий язык потому, что у нас была общая цель - игра. Мы общались и весело проводили друг с другом время. Я любила играть с ней в догонялки, звала ее по имени и убегала, а она кричала мне вдогонку: "Come back", и я понимала, что это вроде "подожди, остановись" или "подожди, ты куда?" А когда мы ели с ней мармелад в виде животных, она говорила "snake", поднимая перед собой конфету в виде змеи, и я понимала и запоминала английские слова, а когда мне попадались эти животные, я называла ей их по-русски. Я понимала, о чем она говорит, по смыслу и по жестам. Она тоже запоминала русские слова. Конечно, мы иногда ссорились. Я не знала, как извиниться или попросить прощения, и она тоже. Тогда я подходила к ней и говорила: "Извини!" Она понимала меня по выражению лица и по интонации - и мы снова начинали играть друг с другом. Сейчас моя подруга выросла и продолжает жить в Австралии, и я с ней переписываюсь по e-mail.

Я думаю, что понимание - это результат общения, а не его условие. Понимание возможно лишь тогда, когда люди находят общее дело. Чтобы понять человека, нужно заняться с ним каким-то интересным делом. Ни языковой, ни национальной, ни культурный, ни религиозный барьеры не являются преградой для дружбы: наоборот, если нет дружбы, то тогда и появляются всякие барьеры. Часто бывает так, что люди дружат, а их государства враждуют; дети дружат, а их родители в ссоре. Причина этого не в том, что между враждующими сторонами много отличий, которые нельзя преодолеть, а в том, что люди с самого начала не хотели дружить.

Почему же бывает так, что люди не хотят дружить? Человек, которому предлагают уже готовые решения и оценки, воспринимает их не задумываясь. Мы часто слышим от взрослых разные анекдоты: про чукчей, хохлов и т.д. Порой мы даже не знаем, кто они такие, и, доверяя рассказчику, думаем, что это правда, что эти люди такие глупые и невоспитанные, как их описывают. Взрослые мыслят готовыми решениями и оценками, которые они берут из газет, книг и с экрана телевизора. Думаю, что детям эти оценки неизвестны, и это хорошо: они могут просто общаться друг с другом. Для нас важны только личные качества человека, а не то, что о нём принято думать.

Откуда берутся враги? Они бывают двух видов. Во-первых, враг - это человек, который мне неприятен и который стремится меня унижить, причинить вред или горе. Такое бывает редко, и открытых врагов нужно ещё поискать, но все-таки они бывают. Подобная ссора существует на уровне

отношений "я" и "ты". У открытого врага всегда есть имя, потому что это известный, живой человек. А если это живой человек, то с ним всегда можно и помириться. Во-вторых, врагом может быть тот, с которым мы лично не знакомы, но уже заранее знаем, что он - враг. Такие враги создаются специально - теми, кто хочет поссорить людей, внушив им свои оценки. Так, например, русский человек в представлении западных людей - это враг человечества, а в России они видят угрозу миру и цивилизации. Если мы будем принимать такие оценки всерьез и будем думать, что все люди другой национальности или веры - изначально уже враги, то тогда получится, что все мусульмане, например, террористы. Ни к чему хорошему это не приведёт. Понятно, что враг без имени - это выдуманный враг, и поэтому с ним нельзя никогда помириться: он существует не в реальности, а в нашем воображении. Если к человеку, с которым поссорился в школе или в лагере, можно подойти и предложить сходить в кафе или просто угостить чем-то, и твой бывший враг, возможно, когда-то станет твоим лучшим другом, то к врагу без имени нельзя подойти, его вообще нельзя увидеть, и помириться с ним тоже нельзя.

Лебедева Катя, Москва, Россия

Человека приручить нельзя. Можно доказать ему, что ты для него друг, товарищ, помощник. Вы можете навсегда стать лучшими друзьями. Если ты что-нибудь попросишь у него, то он с удовольствием отдаст. Порадуется за тебя. Но если ты начнешь приказывать, то это будет уже не дружба, а значит и не взаимопонимание. А без взаимопонимания дружить нельзя! Есть случай из моей жизни. На даче у меня есть подружка Лиза. Она младше меня. Когда старшие девочки сказали ей: "Мы тебя побьем, если ты будешь общаться с ней". Но Лиза хоть и была маленькая, заступилась за меня.

Это потому, что я относилась к ней очень хорошо. Но если бы я начала ей приказывать, она бы никогда так не поступила. А моя собака меня слушает, и я могу ей приказывать.

Если ты научишь собаку командам, то ты сможешь приказывать ей. Животное приручить можно, но для этого нужно упорство, любовь, понимание и забота.

Приручение - это в каком-то смысле власть над человеком или животным. Властвовать - это значит приказывать. Приказывать можно не только животному. Конечно, король приказывает своим подданным, они не могут его ослушаться, он может даже приказать, кого-то убить. Но он их не приручает, хотя властвует над ними. Приручать - это властвовать с любовью. Когда мы приручаем животное, мы его любим, поэтому власть над тем, ко-

го приручил, не должна быть без любви. Тот, кто подчиняется без любви, всегда может поднять бунт против командира. Например, в романе Даниеля Дефо "Робинзон Крузо" капитан стал плохо относиться к своим матросам, они подняли против него бунт, а он высадил их на необитаемый остров.

Можно ли приказывать человеку, любя его? Конечно, мама, например, меня любит, но она может мне приказывать, а я ей нет, я должна ей подчиняться. Но у меня есть всегда право выбора. Например, мама говорит мне: "Уберись в комнате!" Я знаю, что, если не уберусь, то не пойду гулять. Я сама выбираю - сделать то, что она сказала, или лишиться прогулки. Но мама меня не приручила, она меня просто любит.

Думаю так: Не всякая власть есть приручение, но всякое приручение есть власть.

Овчинников Михаил, Липецк, Россия

Врагом может стать человек, сделавший вам что-то дурное. Это может быть, например, грабитель. Он приходит в дом и забирает то, чем вы дорожите, не спрашивая. Это обидно. Кроме того, он может забрать у вас последние деньги, вещи, без которых вы просто не сможете жить. В этом случае вы его возненавидите и будете считать своим врагом.

Забрать чужое может не только отдельный человек, но и руководитель большой страны. В этом случае пострадает много людей. Этим человеком, также как и вором, будет руководить зависть. Вместо того чтобы честным путём заработать необходимые богатства, человек будет стремиться их отобрать. Таким образом, из-за зависти одного человека врагами становятся целые народы на долгие годы.

Врагом может стать и собственный друг или человек, которого ты долгое время считал таковым. Так произошло, например, в романе А. Дюма "Граф Монте-Кристо". Так называемые друзья главного героя написали на него донос. Один из "друзей" мечтал добиться любви его девушки, другой мечтал получить его должность. В результате подобных действий пострадали обе стороны - те, кто совершил подлый поступок и тот, кто, считая их врагами, мстил им.

Вражда между людьми разрушительна, но неизбежна. Причиной её может быть зависть, нежелание людей понимать друг друга.

Шведова Валерия, Москва, Россия

Если этот человек добрый, и ты знаешь английский и другие языки, то что-то точно найдется общее. Например, человек говорит по-английски и ты, например, не знаешь его, то с этим человеком невозможно подружиться, если только жестами, но и то не всегда.

Если этот человек с другой кожей, то какая разница, какой по цвету этот человек? Главное, что у него в сердце - добро или зло. Другие привычки - это тоже не так важно. Но с другой стороны это не так приятно. Например, вдруг этот человек кушает руками - это было бы неприятно.

Если человек поругался с другим человеком навсегда, то он становится ему врагом. Они не дружат, так становится все больше и больше врагов. Например, если дружит одна большая компания из пяти человек, и один из них провинился, то они ушли от него и стали врагами.

НОМИНАЦИЯ 2: Дети от 11 до 13 лет

*Мишин Евгений, Салават,
Республика Башкортостан, Россия*

**Один враг - много,
Тысяча друзей - мало.**

Рудаки.

Откуда? И почему? И для чего враждуют люди? Что это даёт людям? Что мы испытываем, причинив боль друг другу, совершив зло? Радость? Удовлетворение? Почему мы начинаем, бояться того, кого обидели? Почему мы испытываем напряженность в общении с теми, кому доставили неприятность? Эти и другие подробные вопросы стали меня волновать в последнее время. Мама сказала, что я начинаю взрослеть, что характер взаимоотношений людей меняется.

Я расту, изучаю в школе разные учебные предметы, читаю интересные книги, смотрю развивающие и познавательные телепередачи, играю. Меня интересует многое. Мне нравится наблюдать за людьми, за их чувствами, мыслями, поведением. В нашем классе 25 человек. Мы все разные, из разных семей, с разными интересами. Но в нашей гимназии нам хорошо. Наши учителя дают нам знания не только по основам наук, но и учат, как дружить, как вести себя в тех или иных жизненных ситуациях.

К сожалению, в нашем гимназическом классе не все ребята дружны, не всегда мы ладим. И все чаще и все больше мы общаемся по интересам. Именно общие увлечения и положительные, добрые дела объединяют людей.

А что же их разъединяет? Что делает некогда близких людей врагами? Я считаю, что источником вражды может стать обида. Обида словесная, моральная. Об этом и пишет известный поэт Вадим Шефнер: "Словом можно убить...", но обидеть человека можно не только психологически, но и физически. Удар кулака навсегда может сделать людей врагами. Иногда кулак - весомый аргумент среди моих одноклассников в споре друг с другом, часто и решающий.

Если родственники не поделили имущество, деньги, книги, то и они становятся врагами. Жалко, что посуда и шкафы способствуют вражде между людьми.

Наблюдая за своими одноклассниками, я вижу, что у нас разные умственные способности, природные данные. И это обстоятельство делает моих сверстников врагами. Кто-то из нас получил оценку "5", кто-то оценку "3". Вот и злимся, и дуемся друг на друга. А надо бы поддержать, помочь, ободрить или порадоваться за товарища.

Зависть и ненависть тоже нам знакомы. Эти чувства разрушают наше физическое и психическое здоровье, выводят из равновесия, портят нам настроение. Эти чувства - тоже источник вражды.

Не уступили место, входя в школу, класс, библиотеку - вот и стали врагами дети, которым ещё долго ходить по коридорам гимназии.

Страх - сильное чувство. Крепко оно держит человека в своей власти. Не можем дать сдачи (у нас же у всех разное здоровье и разные понятия о культуре поведения), а насилие мы не можем терпеть - вот и снова появились на Земле враги. Боязнь - тоже источник враждебных отношений между людьми.

Богатство (например, вещи) также не способствует укреплению дружественных отношений между людьми. Я думаю, что иногда и наши родители способствуют тому, что между детьми возникает вражда. У некоторых моих одноклассников родители - очень обеспеченные люди, у других - нет. Уровень, уклад и образ жизни, быт, семейные обстоятельства, среда, окружение человека, социальные нравственные, культурные условия жизни - вот откуда тоже могут появиться враги. И хотя мы живём в одно время, жизнь у нас у всех совершенно разная - это надо признать.

Место жизни любого человека накладывает на его характер, способности и склонности свой отпечаток. Я думаю, что в городской местности легче "потерять" друга, легче нажать врагов, чем в сельской. Земля, близость к природе формируют человека мягкого, чувствительного, доброго, боящегося обидеть любое живое существо. В городе же все иначе... Каменные здания, асфальт, высокие многоэтажные дома развивают человека жесткого, негибкого... Вот и встретились на проспекте города сельчанин и горожанин... и из этой ситуации могут появиться враги...

А мне очень хочется, чтобы все упомянутое укрепляло дружелюбные чувства людей, делало нас лучше, добрее, красивее в отношениях друг с другом. Ведь жизнь у нас одна...

К. МАРКС: "Человек как в зеркало смотрится в другого человека"

НОМИНАЦИЯ 2: Дети от 8 до 10 лет

Науменко Евгений, Москва, Россия

Говорят: "В чужом глазу и соринку заметишь, а в своем и бревна не видно" - это правда. Эта пословица про таких, как я, а такие как я - все, по крайней мере, в нашем классе. Когда кто-то виноват, он всегда пытается себя оправдать. А когда виноват другой, мы сразу начинаем доказывать его вину. Например, если мы подрались, то говорим: "Это он первый начал, это он виноват!". И так говорит каждый человек, а виновному (тому, кто начал эту потасовку) трудно признаться. Если он скажет правду, то его будут спрашивать: "Зачем ты это сделал?". Если нет серьезной причины для драки, придется плохо. На самом деле, я думаю, что все люди - эгоисты, по крайней мере, в нашем классе, все, кроме учителя. Быть эгоистом это значит думать о себе, защищать себя, любить себя. Конечно, эгоист может любить не только себя. Я - эгоист, но я очень люблю свою семью и друзей, а больше всех - котенка.

Все в нашей жизни все как в зеркале, сделаешь зло - получишь свое зло обратно, сделаешь добро - получишь добро обратно. Я проделал эксперимент - встал перед зеркалом, начал корчить рожи и улыбаться, зеркало отвечало мне тем же. Я посмотрел и не узнал себя. Если вместо зеркала ты сделаешь это человеку, он тебе ответит тем же. Я про это сочинил стихотворенье.

Если Другой - твоё отражение,
Он повторяет твои все движенья,
Помашешь рукой, он помашет в ответ,
Ударить его, он ударит в ответ.
Когда улыбнешься и руку протянешь,
Другом его обязательно станешь.

Одним словом, когда мы смотрим в другого человека, как в зеркало, то мы можем увидеть в нем свои и плохие, и хорошие черты. Например, я со своим другом Ваней говорю о разных играх, и мы не можем остановиться. Когда я слушаю, как он быстро и долго говорит, не дает мне даже слова вставить, понимаю, что я - такая же "трынделка" как и он.

Вообще-то в самом зеркале есть что-то волшебное, наверное, поэтому зеркало часто появляется в сказках. Зеркало есть в сказках про Алису - "Алиса в Зазеркалье", в "Гарри Потере" волшебное зеркало показывает человека таким, каким он хотел бы себя видеть. В игре "Silent Hill" мир - это гармония добра и зла. Там есть зеркало, которое отражает мир глазами демона - мир без добра. Только у одного человека есть способность заходить в это зеркало и выходить в мир зла. То же самое в нашей жизни. В каждом

человеке есть гармония добра и зла, он совершает и хорошие поступки, и злые. А у некоторых людей этой гармонии нет, но этих людей можно считать по пальцам. Когда в человеке только одно добро - это тоже не очень хорошо. Например, к такому человеку пришли убийцы, и спросили, где его сын, а так как он не может соврать, он говорит, где он, и сына убивают. Или на улице тебя грабят, а ты не сопротивляешься - это плохо.

Заключение. Выражение: "Человек, как в зеркало смотрится в другого человека", означает: во-первых, что люди будут относиться к тебе, так же как ты относишься к ним; во-вторых, что в другом человеке можно увидеть свои и хорошие и плохие стороны; в - третьих, что можно учиться не только на своих ошибках, но и на ошибках других.

НОМИНАЦИЯ 2: Дети от 11 до 13 лет

Бернюкевич Алёна, Чита, Россия

Как мы познаем себя? Свой внутренний мир, свои особенности характера, свои способности? Как узнать, кто я и что я могу в этом мире? Как связан я с другими людьми? И какие они - "другие"?

По-разному называли философы того, кто вступает с нами в диалог, кто противопоставлен нам и одновременно соединен с нами общением: Собеседник, Другой, Чужой... В диалоге мы узнаем не только своего Собеседника, Мы узнаем Человека. Вы никогда не замечали, что наибольшую вашу критику и негодование вызывают те отрицательные качества людей, которые вы замечаете у себя? Как мы активно и открыто боремся с недостатками других людей, стыдливо обнаруживая и скрывая их у себя! Как говорится "В чужом глазу и соринку видно, а в своем - бревна не разглядишь".

О возможности познания "чужого я" писали и восточные мудрецы и европейские философы. Так, например древнеиндийский философ Дхармакирти и русский философ И.И. Лапшин выразили очень похожие точки зрения, что "Чужой" (иди "Другой") познается по аналогии с самим собой, мы понимаем жизнь Другого, перенося на нее свойства собственного существования.

Когда мы наблюдаем, как радуется или страдает другой человек, мы тоже разделяем эти чувства, сравниваем себя с ним: способны и склонны ли мы к такому. Задаем себе вопрос: " А чтобы я делал и чувствовал в подобных ситуациях?". Но, кроме того, мы учимся поступать определенным образом: я не поступлю так, не скажу эти слова, потому что, если бы мне это сказали или со мной так поступили, мне было бы очень больно, и, напротив, я постараюсь сделать что-то доброе, приятное, исходя своего понимания и желания хорошего.

Краснобаева Валерия, Надым, ЯНАО, Россия

Вот и пришло время вопросов к самому себе. Они волнуют и мучают, заставляют заглянуть в самого себя. И невозможно однозначно ответить на многие вопросы только "Нет" или только "Да". Нам рассказывают о замечательных людях прошлого и настоящего, показывают красоту их жизни, оценивают их ум характер. Похожие черты мы находим в близких людях, и тогда появляются вопросы: "А какой я сам?", "Не противоречит ли моё "я" тем оценкам, которые дают мне окружающие?". Я считаю, что воспитывать себя надо с усвоения правил поведения. Если мы будем критично относиться к себе, к своим словам и поступкам, это поможет взаимоотношениям с другими людьми. Мы живём в обществе. И я согласна с тем, что человек, как в зеркало, смотрится в другого человека. А чтобы не было зеркальных искажений, мы должны заниматься самовоспитанием, познанием своего "я". Свои поступки проверять вопросом к самому себе: не делаешь ли ты зла, неудобства людям? Общаясь с другим человеком, мы зачастую лучше понимаем самих себя. Иногда самое необъяснимое в своём поведении мы понимаем, когда близкий человек просто рассказывает о себе. В жизни нам часто приходится обижаться на окружающих за то, что нас неправильно поняли, напрасно обидели. А ведь когда тебя понимают - ты счастлив. Чтобы понять другого человека, надо сочувственно отнестись к его переживаниям, заботам и проблемам. "Поставить себя на место другого", войти в положение других" - это важные моменты в жизни человека. Всегда легче осудить, посмеяться, наказать. И ... ты одинок. Всё оттого, что нет взаимопонимания, неумения принять человека таким, какой он есть. Нет таких людей, которые бы не совершали в жизни ошибок, необдуманных поступков, из-за которых он мучается, страдает. И для него, как воздух, необходимо понимание окружающих и прощение. Надо уметь замечать недостатки прежде всего в самом себе. И тогда нам не придётся слышать в свой адрес известную всем пословицу: "В чужом глазу соринку видим, а в своём и бревна не замечаем".

Человеком быть трудно. Стать человеком - большая работа.

Мотылева Надежда, Москвы, Россия

В чужом глазу соринку видно, а в своём бревна не разглядишь

Эта известная пословица означает, что некоторые люди указывают другим на их недостатки, а сами своих недостатков не замечают. Нужно хотя бы иногда спрашивать себя: а хорошо ли я сделал? А не стоит ли мне изменить свое поведение? А не стоит ли извиниться перед теми людьми, которых я обидел? Вот, например: человек говорит всем, что у них некра-

сивые прически, а люди в ответ только смеются. Человек, вечером, придя домой, посмотрит в зеркало, а у него самого на голове "взрыв на макаронной фабрике". Вот такой конфуз. Так что нужно сперва посмотреть на себя, а потом уже смеяться над чужими недостатками.

Можно ли лучше понять себя, общаясь с другим человеком?

Да, конечно можно! Особенно если захотеть исправить свои недостатки, избавиться от комплексов, если захотеть по-новому увидеть мир, измениться к лучшему. Можно понять свои недостатки и преимущества перед другими людьми. Например, общаясь с ребятами в школе, я понимаю, что, мне, например, надо быть немного более развязной и энергичной, что ли... Или наоборот, другие люди замечают во мне что-то хорошее и стараются перенять у меня тоже какие-то хорошие качества. Вот, например: я почти каждое лето езжу в лагерь "Университетский". Прошлым летом я познакомилась там с девочкой Асей. Оказалось, что у нас с ней абсолютно одинаковые вкусы. И как-то от нечего делать мы сидели и спрашивали, кто что любит. И я открыла для себя, что люблю и не люблю многие вещи, о которых никогда раньше не задумывалась. Я сильно изменилась потому, что как в зеркало смотрелась в людей, в некоторых видела свои недостатки, и, понимая, как это некрасиво, старалась исправиться.

Есть и другой способ. Я говорю о том, что в своей стране..., да даже в своей семье, в своем собственном внутреннем мире (!) мы живем как обычно, многие вещи делаем "на автомате". Но, знакомясь с другим человеком, оказывается, что у него другие вкусы, другой образ жизни. И если мы понимаем, что он какие-то вещи делает правильнее нас, мы стараемся перенять это. Вот это и есть "смотреться в другого, как в зеркало".

НОМИНАЦИЯ 3: Школьники от 14 до 18 лет

Голикова Мария, Магнитогорск, Россия

Можно ли лучше понять себя, общаясь с другим человеком? Я думаю, что можно, хотя это не всегда удается. Наверное, каждый ребенок однажды слышал от своих родителей: "Вот этот персонаж очень похож на тебя", или "Герой этой книги ведет себя так же, как и ты", или "Я могу только мечтать, чтобы ты был таким же честным, ответственным, справедливым, как...". Родители хотят, чтобы мы посмотрели на себя со стороны, сравнили свои поступки с поступками других людей, увидели в другом свое отражение и смогли оценить свои "плюсы" и "минусы". Сделать это непросто. Здесь могут помочь книги и фильмы.

Например, Незнайка. Не только дети, но и взрослые люди любят, похвастать также как он, в том числе и тем, чего не совершали и, наоборот, не замечать того, за что должно быть стыдно. Иногда ты уже знаешь, что неправ, но продолжаешь упорствовать, оправдывать себя, как это делал Незнайка, когда с ним разговаривала Совесть. Она доказывала коротышке, что он совершил дурной поступок, превратив с помощью волшебной палочки малыша Листика в Осла. Незнайка старался убедить ее, что Листик сам виноват, и пробовал заглушить голос Совести музыкой, сказками. Это очень похоже на нас, и нам, как и Незнайке, хочется спросить у своей совести: "Послушай, а где ты была до этого? Почему раньше молчала?" В таких ситуациях очень важно, чтобы рядом был хороший друг.

Расскажешь другу о своих бедах или успехах, сразу чувствуешь легкость, наступает хорошая "погода без штормов и бурь". Я считаю, что друг, подобно второму Я, выслушает, поможет, подскажет, разделит с тобой горе и радость. Друг должен быть у каждого, и чем больше друзей, тем лучше.

Но, к сожалению, мы редко разговариваем со сверстниками спокойно, стараясь действительно разобраться в своих поступках. Все время занятые делами, играми, уроками, мы не стремимся замечать ни плохих, ни хороших качеств окружающих до тех пор, пока что-нибудь не случится. Вот тогда начинаются обвинения и осуждения. Мы шумим, не понимая, что сами можем оказаться на месте этого человека. Выступая в роли обвинителей, люди забывают о том, что они начинают злиться, обижаются и не хотят признавать свои недостатки, когда кто-то в грубо указывает на них. На самом деле, я считаю, что, указывая на наши плохие качества, люди не стараются нас оскорбить, а лишь пытаются помочь обнаружить и исправить недостатки. Но делать это надо по-доброму.

Мне кажется, что понять человека можно только любя его. Есть одна очень хорошая пословица: "В чужом глазу и соринку видно, а в своем и бревна не заметишь". Смысл этой пословицы заключается в том, что человеку свойственно преувеличивать недостатки другого, умаляя его достоинства. Я думаю, что чаще всего такое случается с людьми злыми, обиженными, которые недовольны собой, но при этом не желают, чтобы их недостатки кто-то видел, поэтому и торопятся найти плохое в другом. Если ты хочешь, чтобы к тебе относились с добром, будь сам добрым, честным, порядочным по отношению к другим. Если ты хочешь, уважения - научись уважать других. Если хочешь понять себя, научись понимать окружающих.

Д.С. ЛИХАЧЕВ: "Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека "своей культурой", своей глубоко личной и своей в национальном аспекте. ибо познание своего сопряжено с познанием чужого".

НОМИНАЦИЯ 3: Школьники от 14 до 18 лет

*Котлованова Татьяна, Челябинская область,
Еманжельинский муниципальный район, пос. Зауральский, Россия*

Вопрос поставлен так и таким образом, что необходимо ответить, что значит быть интеллигентным человеком. В двенадцатом письме Дмитрий Сергеевич Лихачев отвечает на этот вопрос: "Образованность нельзя смешивать с интеллигентностью. Образованность живет старым содержанием, интеллигентность - созданием нового и осознанием старого как нового. Больше того ... лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти и т.д.... Но если при всем этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории и т.д. ... это и будет интеллигентный человек". Для интеллигентного человека не может быть только своей культуры, культуры своего народа, он знает и восхищается замечательными памятниками архитектуры других стран и народов, выдающиеся произведения живописи чужих народов входят в его сознание и сердце как достижения людей всей планеты, всего человечества и выдающиеся литературные произведения Шекспира, Сервантеса, Гюго, Дюма, Хемингуэя, Лондона, Скотта не могут остаться вне поля зрения или вне сферы внимания лишь только потому, что их создали "не наши люди", наоборот, интеллигентный человек считает своим долгом познать эти замечательные творения классиков мировой литературы, а познав, увидеть лучше достоинства писателей своей страны. Для интеллигентного человека было бы неестественно и уродливо восхищаться произведениями Пушкина, Лермонтова, Толстого и Гоголя и в то же время отвергать Стендаля, Диккенса, Гете, Гейне, Флобера, Купера, Мериме, Гарольда и других выдающихся "иностранцев"; восхищаться полотнами Брюллова, Иванова, Крамского, Сурикова, Шишкина и в то же время проявлять невнимание или долю скептицизма, а может быть и равнодушия к великим творениям Рембрандта, Тициана, Рафаэля, Пикассо, Моне, Гогена.

Интеллигентный человек отличается от националистов, шовинистов, террористов и прочего рода всяких фанатиков и сумасбродов тем, что связывает культуру всех народов в единое целое, что он проявляет глубокое понимание, глубокие знания как культуры своего народа, так и культуры других народов. Интеллигентный человек понимает, что нет красоты толь-

ко русской, как нет красоты только французской, как и особой американской; он понимает, что красота - это понятие единое, интернациональное, общечеловеческое, другими словами говоря, она либо есть, либо ее нет. Вот почему гордятся и восхищаются замечательными архитектурными памятниками своего народа, такими как Московский Кремль, собор Василия Блаженного, Исаакиевский собор, церковь в Кижях, он также радуется, восхищается творениями египтян, создавших знаменитые пирамиды, гением китайцев, построивших Великую Китайскую стену, римским Колизеем и французской Эйфелевой башней. Интеллигентный человек не делит культуру на свою и чужую, на наших и ваших, на друзей и врагов; он всем сердцем и сознанием принимает достижения чужой культуры как свое родное и близкое и постепенно все это становится его родным миром. Миром, в котором он останется навсегда, пока жив человек.

Шипова Екатерина, Челябинская область, Озерск, Россия

Интеллигенция - общественный слой людей, профессионально занимающихся умственным, преимущественно сложным, творческим трудом, развитием и распространением культуры. По мнению Лихачёва, интеллигентный человек - это человек, который стремится к культурному обогащению, уважает культуру прошлого и других народов. Значит, для интеллигентного человека всестороннее познание культуры необходимо. Д. Лихачёв утверждает, что для познания своей культуры необходимо познание культур прошлого. С этим можно согласиться. Интеллигентному человеку важно глубоко прочувствовать культурные произведения прошлого, принять их как "свою культуру". Это позволит ему получить представление о менталитете своего народа. Например, понимание народного искусства приводит к пониманию любого другого искусства. Народное искусство содержит в себе опыт тысячелетий, который передавался из поколения в поколение. Так, в музыке русских композиторов отражены мотивы народных песен. Например, в опере Глинки "Иван Сусанин". Поэтому понимание народных песен облегчит восприятие и понимание этой оперы.

Кроме того, Д. Лихачёв утверждает, что интеллигентному человеку следует познавать и культуру других народов, так как это поможет познать свою культуру. Я разделяю эту точку зрения, ведь постоянно происходит диалог культур - обмен мыслями, достижениями науки и искусства. В истории каждой культуры большую роль играют именно межкультурные контакты. Разные народы постоянно взаимодействуют друг с другом, что приводит к взаимному обогащению их культур.

Я согласна с тем, что для познания своей культуры необходимо познание культур прошлого и других народов. Вообще, культурный диалог

происходит "по вертикали" (диалог между культурами разных эпох) и "по горизонтали" (диалог разных культур, существующих одновременно). Активное межкультурное взаимодействие способствует становлению общечеловеческих ценностей, которые признаны среди всех народов.

Культуры разных народов и эпох обладают разными ценностями. Но, благодаря диалогу культур, происходит обмен некоторыми ценностями и их переосмысление. Так формируются общепринятые ценности, которые характерны для многих культур. Я считаю, что полноценное развитие человека, становление его личности невозможно без познания иных культур и их ценностей.

Таким образом, для интеллигентного человека, стремящегося глубоко познать свою культуру, очень важно познать культуры прошлого, культуры иных народов. Это позволит ему получить представление об особенностях менталитета своего народа, о национальных ценностях, которые отличают его культуру от других.

*Скорикова Алина, Челябинская обл.,
Еманжелинский муниципальный р-н, пос. Зауральский, Россия*

Д.С. Лихачев не просто выдающийся ученый, а истинный интеллигент. И, на мой взгляд, человек с большой буквы. Когда читаешь письма, возникает ощущение, что ты беседуешь со своим другом, который мудрее и опытнее, чем ты, но не пытается читать нотации. В письмах Д.С. Лихачев говорит о нравственности, интеллигентности, культуре, о добре и зле, о мудрости и о многих, важных для каждого человека вещах. А как же часто каждый из нас, современных подростков и взрослых, задумывается над этим, да и задумывается ли вообще когда-нибудь? Вдумывается ли современный человек, живущий в стремительном ритме и эпоху новейших технологий, о заповеди человечности?

Сегодня рушатся вековые устои и традиции. Когда просматриваешь выпуски информационных программ, сердце иной раз сжимается в комок. Как можно рушить то, что было создано руками наших предков, увековечено в памятниках, литературе. Я не понимаю, кому помешал памятник советскому солдату в Эстонии, который сейчас "перенесли"? Ведь это же история, ни один народ, ни одно государство не может существовать без исторического прошлого. Было бы очень просто: взял и с чистого листа переписал то, что не нравится и вот другая история, которая устраивает кого-то. Но так не должно быть. История любого государства, прежде всего, связана с культурой, наследием прошлых эпох. Все, что создано людьми за всю многовековую историю: письменность, научные знания, искусство, средства транспорта, орудия труда дома - все это и есть культура.

Современный человек в повседневной жизни постоянно использует знания и достижения науки и техники - это всеобщее достояние. Читает книги не только русских авторов, но и зарубежную литературу. А взять полотна художников эпохи Возрождения, разве это собственность только одной страны? Нет, это достояние всего человечества. Как не может человек существовать без прошлого, так и государство без истории и культуры.

Сегодня, люди, которые жили долгое время бок о бок, становятся непримиримыми врагами. Я переживаю, когда слежу за событиями на Украине, так как там очень много моих родственников, но получается, что мы живем во враждующих государствах, почему политики Украины так настроены по отношению к России? И мне очень хочется, чтобы политики услышали сердцем, раз не понимают умом одну из заповедей человечности "не помысли народ свой врагом других народов", и может быть, тогда на Земле не будет войн и междоусобиц и все народы будут жить мирно. Читая письма, я задумалась: "Интеллигент - это кто? Кого можно назвать интеллигентом?" Как я считала раньше, это человек умственного труда. Но по прочтении писем я задумалась: "Так ли это?".

Мне кажется, в наше время понятие "интеллигент" более глубокое. Во-первых, развитие техники, внедрение новых научных технологий во все сферы хозяйства сильно повысило квалификацию работников сельского хозяйства и рабочих, но это не означает, что все они являются интеллигентами. Часто понятия "интеллигентный человек" и "воспитанный человек" приравниваются. И все-таки воспитанность, тактичность, умение общаться с людьми и жить в мире людей - необходимый, но недостаточный показатель интеллигентности.

В России последствия революции оказались страшными для интеллигенции. Действительно, и в первые послереволюционные годы, и в последующий период делалось все, чтобы истребить физически или вытеснить из страны лучших представителей интеллигенции. Примером этого является и сам Дмитрий Сергеевич Лихачев, в 1928 году за участие в научном студенческом кружке был арестован и сидел в Соловецком лагере. В 1931-1932 годах находился на строительстве Беломоро-Балтийского канала, пережил блокаду Ленинграда. Но в отличие от других он стойко перенес все тяготы и лишения, не сломился, не растерял человеческие качества, а укрепился духом и приобрел огромный жизненный опыт и мудрость. Интеллигент - это нравственная высоко гражданская категория. Главное качество интеллигента - совесть. Все эти качества присущи Дмитрию Сергеевичу Лихачеву, которого называли "совестью нашей эпохи".

Советы, высказанные в "Письмах о добром и прекрасном" обращены к молодежи и выражены не в поучительной и назидательной форме, а выстраданы автором, доказаны собственной гражданской позицией. Его жизнь является примером для подражания, а он сам есть идеал интеллигентности.

Очень хотелось бы, чтобы каждый подросток, прочитав эти письма впустил в свое сердце истину мудрости и стал бы относиться к окружающей действительности, следуя заповедям человечности, которые оставил нам в наследство Дмитрий Сергеевич Лихачев

**НОМИНАЦИЯ 4: Студенты колледжей, техникумов, ПТУ и др.
от 14 до 18 лет**

Ковальчук Юлия, Салават, Республика Башкортостан, Россия

Для интеллигентного человека любая культура становится своей, сугубо личной. Но какого человека мы можем назвать интеллигентным? Образованного, начитанного, вежливого? Думаю, это слишком узко, истинно интеллигентный человек, даже если отнять у него все знания, сохранит умственное любопытство, стремление к познанию, способность воспринимать новое. И естественно, должна присутствовать некоторая степень лабильности, позволяющая не заикливаться на чем-то одном. Такой человек всегда надевает костюм для размышлений, для него культура и искусство - это моря, в которых можно дышать. Тем не менее, не только интеллигентный человек, но и люди искусства, отличающиеся от интеллигентов большей эмоциональностью, могут оценить прекрасное.

Всем известно, что основные инстинкты самые сильные. Культура, искусство, творчество способны их перебороть. Так важно ли какой они будут эпохи или какого народа? Думаю, нет, иначе вы утонули бы в бесконечных стереотипах.

Культура - это душа народа или эпохи. Это не физическое явление, которое можно объяснить с помощью формул и не организм, строение которого можно изучить. Это сугубо духовное, облаченное в какую-либо форму: предметную, словесную и т.д. Крик, наполненный пережитым, атомы сущего, сложенные в одну картину. И эту картину мы можем любить всей душой либо ненавидеть в силу собственного непонимания, как восхищаемся "Черным квадратом" Малевича или критикуем его. Я считаю, что не только интеллигентный человек способен понять и принять любую культуру, но и человек способный чувствовать, который стремящийся к самосовершенствованию.

Как уже говорилось, интеллигентный человек может принять как свою любую культуру. Причинами этого могут служить не только восприимчивость и стремление к познанию.

С точки зрения оккультизма, в прошлых жизнях мы могли быть кем угодно, а, следовательно, принадлежать к любой культуре и в нынешнем воплощении чувствовать связь с ней.

А вообще, все ведь придумали люди и именно они создали все разграничения и запреты. Весь мир взаимосвязан и представляет собой единую систему иллюзий, всего лишь в разных проявлениях. Все новое - это хорошо забытое старое. Так и здесь, все уже было придумано до нас, и сейчас мы банально занимаемся плагиатом.

Все то многообразие культур, которое существует сейчас, имеет одни корни. Возьмем для примера православную религию. В Библии четко прослеживается мысль о троиственности всего - Отец, Сын, Святой дух. То же мы видим в язычестве - Сварог, Дажьбог, Денница и в магии - воля, инертная материя, сила. Это религия и наука много более старые, чем православие, т.е. православие является всего лишь следствием. Церковь имела огромное значение во все времена, а значит, и сильно влияла на культуру, дошедшую до нас и претерпевшую еще множество изменений.

Любой достаточно соображающий человек способен сделать любую культуру своей, но понять их единство, в чем оно заключается, и увидеть, как культура трансформировалась под влиянием чего-либо, способен далеко не каждый даже интеллигентный человек.

Жизнь - это наша ученическая тетрадь, в которой мы сами выбираем, что писать. Не познавая этот мир, его прошлое и не думая о его будущем, мы оставляем чистые листы и ставим одинокую, бесполезную точку в конце, возможно, так и не поняв, что истинно прекрасное способно заполнить все...

Милосердова Мария, Москва, Россия

Есть на Земле памятники, воздвигнутые в честь выдающихся исторических событий, один из них - памятник-музей близ Шипки в Болгарии. Он напоминает о событиях на Шипкинском перевале во время русско-турецкой войны в 1877-1878 годах. Памятник, воспаривший над самой высокой точкой Болгарии, свидетельствующий о тех героических событиях, говорит и о том, что чужой беды не бывает, о том, как русские спасли болгар от турецкого ига.

Вдумаемся в цифры: пятитысячный отряд русских вместе с болгарским добровольным ополчением под командованием генерала Н.Г. Столетова вел кровопролитные бои с противником, имевшим пятикратное пре-

восходство. Война длилась более семи месяцев, и это была - чужая война, воспринятая, как своя. Русские солдаты проливали кровь за свободу болгарской земли. Зачем? Почему они выстояли? В чем сила русского народа? У В.А. Гиляровского я обнаружила рассказ, он озаглавлен "Ничего". Именно в этом удивительном слове "ничего" и заключена непоколебимая сила русской души. Во время русско-японской войны (1904-1905) отступающие русские солдаты идут, едва передвигая ногами, томясь от жажды, под жгучими лучами солнца. На вопрос: "Устали?", отвечают "Ничего!" - и продолжают идти. Раненый на вопрос: "Больно, трудно идти? Не позвать ли доктора?", отвечает: "Ничего". В.И. Немирович-Данченко стоит на вершине сопки, делает заметки в свою книжечку, а кругом рвутся гранаты. "Василий Иванович, опасно, уходите!", а он: ничего!..

Да, это великое Слово, в нем непоколебимость России, в нем могучая сила русского народа, испытавшего и вынесшего больше, чем всякий другой народ. А завершает свой рассказ В.А. Гиляровский оптимистическим утверждением о том, что "слабый будет плакать, жаловаться и гибнуть там, где сильный скажет: "Ничего!" (*Гиляровский. Трущобные люди. Рассказы, очерки, репортажи. Ничего. Соч. в 4-х томах. Т. 2. М., Правда, 1989. С. 186-187*) И мне эта позиция автора очень близка.

Сила русского народа - в его духовности. Быть духовным - значит быть человеческим, нести людям добро и благо, постоянно стремиться к высотам культуры и знаний. Человек духовный (по Гегелю) отличается от "естественного" способностью творить прекрасное. Идея формировать в человеке стремление подняться к чему-либо значительно большему, чем потребности повседневной жизни, совсем не нова, но сегодня этот вопрос актуален для нас как никогда, так как в прагматическом мире для современного человека ложь зачастую выгоднее истины, зло предпочтительнее добродетели, безобразие становится привычным, вследствие чего человек утрачивает свою суть. А человек в первую очередь - творец. Творчество - это не только особенная деятельность, это, прежде всего, способ жизни. Творческое состояние помогает увидеть то, что скрыто от глаз других, разглядеть новое и необычное. Так, Н.Е. Жуковский, долгие годы размышлявший над проблемами динамики, проходя по улице, заметил лежащий в ручье кирпич, обтекаемый с обеих сторон водой, долго стоял над ним, задумавшись, и вдруг увидел в этом прообраз аэродинамической трубы. Ф. Кекуле увидел формулу бензольного кольца, наблюдая сцепившихся в клетке обезьян. (*Е.И. Филатова Ностальгия по культуре // "Свободная мысль". № 9. 2007. С. 37*)

Способность творить не вытекает ни из психологии, ни из социологии или физики. Просто мы не сможем существовать, если не будем тво-

рять, так как творим мы не ради развлечения, не от пресыщения окружающим миром, а для того, чтобы поддержать свое человеческое существование. Творцы - это стражи и рыцари человечности. В принципе, творят все люди, только одни занимаются творчеством от случая к случаю, другие - всю жизнь. Великая русская культура говорит о творческом характере русского народа. Я верю в наш народ, так как именно в русском характере коренятся такие выдающиеся человеческие качества, как справедливость, честность, правдолюбие, искренность ума и чувств, подъем на общее дело, уникальная терпимость и терпеливость, мужество и бесстрашие.

Морозова Татьяна, Москва, Россия

Каждая культура таит в себе свои особенности, свои национальные черты, которые свято хранят народы. Все они несут свою культуру, глубоко индивидуальную, неповторимую. Они могут передать другим свой исторический опыт, знания, веру, идеалы, обычаи и традиции для того, чтобы понять друг друга, познать и себя, и свой народ, и свою национальную культуру. В этом общении, познании иной истории, культуры рождаются гармоничный высокий настрой, приходит осознание единства народов и их культур. Культура основана на предании. Чем она древнее, тем она значительнее. Народ увековечивает себя в культурных творениях и памятниках, поэтому он дорожит своим прошлым, историей.

Возьмем, к примеру, культуру моей Родины. Воспринимая творческий опыт соседних стран, Древняя Русь сумела, переработав и переосмыслив его, создать подлинно национальное искусство. Например, в архитектуре, восприняв византийские традиции, русские зодчие придали своим творениям национальные черты: многоглавность храмов, пирамидальность композиций, внесение в конструкцию элементов деревянного зодчества. В книжную миниатюру русские мастера внести орнаменты и поэтические образы славянской мифологии. Русские иконописцы, усвоив и творчески переработав традиции византийских мастеров, создали оригинальное самобытное явление - русскую икону. Вершиной древнерусской иконописи признана икона XV века "Святая Троица" Андрея Рублева, которая и до сих пор поражает своей красотой, глубиной, внутренней гармонией. Через культуру и ее разнообразные формы, особенно искусство, человек познает мир. Произведения искусства, шедевры мировой культуры становятся формой познания мира и места человека в нем. Так, русский иконописец утончает и удлиняет до крайности человеческую фигуру, чтобы показать, насколько святые и ангелы далеки от земного мира и близки к небесному. Такая

"неправильность" позволяет сосредоточиться на главном, рассмотреть то, чего в повседневной жизни человек не замечает. Он задумывается над тем, что казалось ему неважным, начинает по-другому оценивать мир и свое место в нем. Может быть, это и есть главное назначение всех культур: позволить человеку познать и изменить в лучшую сторону самого себя. Каждое истинное творение является индивидуальным, уникальным. Подлинный художник в широком смысле слова способен выразить то, что другие только чувствуют. Именно в таких случаях, по утверждению академика Д.С. Лихачева, культура другой страны ставится для интеллигентного человека "своей культурой"

Новгородцева Анастасия, Омская область, Россия

Я согласна с этим утверждением, потому что человек не может отгородиться от мира и не может назвать себя эрудированным, если не интересуется тем, что происходит в мире, не знаком с культурой, историей других народов. На протяжении всей жизни, знакомясь с культурным наследием, общаясь с представителями других наций, народностей, человек узнаёт их обычаи и традиции, получает много разнообразного и интересного материала для размышления. Я помню рассказ моей мамы, как в студенчестве (это были 80-ые годы) ей довелось жить в общежитие с девушкой из Армении. Так случилось, что этот "южный цветок" по имени Лейла приехала в далёкий сибирский посёлок учиться в педагогическом училище. Трудно привыкала она к необычной жизни в суровом климате, к новым людям, осваивая русский язык, приспособившись к непривычному общению. Меня взволновало в рассказе мамы, как осторожно, стараясь не обидеть национальные чувства этой гордой и беззащитной (как казалось тогда маме) девушки, все вокруг помогали ей преодолевать трудности новой жизни. Однажды зимой приехал навестить Лейлу её отец - обыкновенный рабочий-строитель, он привёз много фруктов. По кавказской традиции отец наказал дочери угостить сначала соседей, подруг. С большим блюдом фруктов Лейла обошла всех. Отец запретил дочери разговаривать в присутствии моей мамы на армянском языке, между собой общались они только на русском, а ведь девушка так скучала по родному языку! Эти бытовые мелочи подчеркнули уважение друг к другу отца и дочери, уважение к друзьям, к людям разных национальностей. Помню мамины слова: "Я не только узнала новых людей, подружилась с ними, но и новую культуру, отношения, необычные традиции". Я считаю, что такое поведение - это пример интеллигентного отношения к окружающим людям. Интеллигентного не благодаря полученному образованию или положению

в обществе, а являющемуся таким в душе, показывающему свою национальную культуру на деле, поскольку интеллигентность, по словам Д.С. Лихачёва, - это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к другим людям.

Эти слова можно отнести и к отношению интеллигентного человека к культурам прошлого и других стран. Для духовно богатого, а значит, человека, способного относиться с интересом и пониманием к чему-то новому, нет скучных, неинтересных мест на земле. Он везде способен найти какую-то тайну. В культуре любого народа или страны он найдёт интересные черты, которые приближают к познанию общих ценностей человечества вообще. В истории есть множество примеров, когда исследователь долгие годы своей жизни посвящал изучению культуры, искусства прошлого или иной страны, и чужая культура становилась неотделимой частью собственной жизни. Для меня ярким примером является французский учёный Франсуа Шампольон. Ещё мальчиком он поклялся разгадать тайну древних иероглифов и шёл к достижению этой цели долгие годы: овладел древними языками, изучал древнюю историю, в семнадцать лет сделал доклад в Гренобльской академии о Древнем Египте, а затем пятнадцать лет посвятил открытию метода прочтения древнеегипетской письменности.

Неисчерпаемо богата и многолика мировая культура. Она, как мозаика, состоит из отдельных элементов - национальных культур, которые в целом составляют общий красивый гармоничный узор, и от этого мир становится нравственно и духовно богаче.

Изучая другие культуры, человек способен раскрыть тайны народов, найти с ними какие-то общие черты и почувствовать единство всех наций. Ведь в любой культуре мира очень много общего: любовь к Родине, своим родным людям, уважение и почитание старших, доброта и человеколюбие. Всё это близко любому человеку на земле.

Мировая культура, искусство - это достояние всех людей, живущих на планете Земля. И как же горько и больно, что со средневековым варварством разрушают сегодня памятники самобытных национальных культур: взорваны древнейшие скульптуры Афганистана, разграблены музеи Ирака, подверглись бомбёжке православные храмы Югославии, демонтирован памятник советскому солдату-освободителю в Эстонии...

Без прошлого нет настоящего. Мы, молодое поколение, должны помнить и беречь прошлое.

П.Я. ЧААДАЕВ: "Народы живут лишь могучими впечатлениями, которые оставляют в их душе протекшие века. да общением с другими народами. Вот почему каждый отдельный человек проникнут сознанием своей связи со всем человечеством".

НОМИНАЦИЯ 3: Школьники от 14 до 18 лет

*Асланова Наталья, Челябинская область,
Еманжельинский муниципальный район, п. Зауральский, Россия*

Чаадаев жил в то время, когда была Отечественная война и восстание декабристов. В своих "Философических письмах" он выразил веру в историческую будущность России, которую видит включенной в западный христианский мир. Чаадаев в своих письмах изливает душу и пытается показать о чем думают люди в это время.

Чаадаев называет Россию страной варваров, и я с ним согласна, потому что в 19 веке были суровые правила и законы. Групповые повешения, расстрелы, публичные казни, браки по расчету... Чаадаев говорит о том, что надо брать пример с запада. Но я думаю, что не нужно полностью копировать западную культуру. У России есть свой путь в истории, есть свои примеры для подражания, своя, сложившаяся веками, духовность.

Например, советское образование. Люди, которые получали образование в СССР, думают лучше, чем мы сейчас потому, что в образование не лезли с изменениями, поэтому школы выпускали прекрасных людей, умных, знающих. Эти люди могли достаточно свободно поступить в ВУЗ и учиться бесплатно. Сдав экзамены, больше 70% выпускников заканчивали школу на "4" и "5", и в жизни они могли достигнуть многого своими знаниями. Они могли пойти на прекрасную работу и зарабатывать деньги, решать все жизненные проблемы самостоятельно. А что сейчас может сделать выпускник школы без родительской помощи? Получается, что образование получает только тот, у кого есть реальные деньги. И очень часты сейчас случаи, что действительно талантливые, способные и перспективные ребята не в состоянии получить то образование, которого они заслуживают из-за элементарных финансовых проблем. А ведь именно они могли бы принести пользу России. Давайте подумаем: сколько выпускников вузов работают по специальности? Сколько и государство, и родители тратят впустую и времени и средств на то, чтобы учить тех, кто по специальности работать не будет? И совсем не важно, что у этого человека нет ни малейшего желания учиться, нет никаких способностей, его будут учить, потому что он платит. Сейчас мы имеем дефицит знаний, сейчас мы не знаем половины того, чего знают наши родители. Конечно, может мы и больше знаем в современной технике, но мы ничего не знаем об уме, кото-

рый нам пытаются втиснуть тестами на западный лад. Нам пытаются привить любовь к родине, но по-западному, всякими играми и опять же тестами, нам пытаются сказать "любите родину", приводят примеры тех же западных фильмов, а нам - то надо привести в пример русских людей, давших нам свободу и жизнь, людей, которые сражались в 1941-1945 годах за свободу, за родину, но, к сожалению, эти примеры приводят только к 9 Мая.

Как говорит Чаадаев, у нас есть две силы, одна внутри, но несовершенная, а другая вне, но совершенная. И это не доходит до нас в таких ясных очертаниях, но все же они ощущаются в потребности повиновения. Повиновение это - долг души признавшей Всевышнего. В современной России мы не видим особого повиновения ни другому человеку, ни обществу, ни Всевышнему. Чаадаев не раз говорил о великой роли христианства, о том, что оно постоянно и непрерывно воздействует на человеческий разум, причем приспособляясь к различным потребностям народов и веков, не прекращаясь и не ослабевая при этом. Так же Чаадаев говорит о точных науках. По его мнению, когда некоторые люди пытаются вложить в руки Богу циркуль, то они забывают о мере. Чаадаев задается вопросом: почему люди дают Богу такой ум, как и у них самих? Чаадаев говорит о том, что невозможно познать сущность души приемами, применимыми в точных науках. Расцвет науки у нас пришелся на советское время, но это были годы, когда не думали о Боге.

Чаадаев говорит, что если ты знаешь факт истории, то это не значит, что ты этим можешь воспользоваться. Факт нужно обсудить, рассказать, узнать побольше о нем, исследовать его, только тогда ты сможешь пользоваться этим. В современной России, люди пользуются фактами, но не узнают о них. Для некоторых людей факт - это просто-напросто кусок информации, которую можно забыть. В большинстве случаев люди так и поступают. А из истории можно извлекать уроки. Чаадаев приводит в пример Древнюю Грецию и Египет, но не стоит также забывать, чем закончилась их великая слава этих. Они исчезли и остались в прошлом, но воинствующие народы практически сами уничтожали себя своими войнами.

Чаадаев говорит о том, что люди, делая что-то во благо других, приносят и себе благо. Рассмотрим, например, выращивание деревьев. Допустим, у вас есть дерево, оно растет, вы его всячески укрываете, поливаете, пропалываете сорняки, т.е. совершаете благо, но в результате вы получаете от дерева яблоки (вот оно - благо для вас). Вот пример той благодетели, которую вы преподносите, делая благо кому-то, в том числе и себе. В современном мире мы часто встречаемся чаще всего с

поступками, которые совершаются не во благо, а только с выгодой для себя.

Многие взгляды, идеи Чаадаева остаются актуальными и сегодня.

Ермолаева Полина, Москва, Россия

Мы часто употребляем это слово - "народ", но понимаем ли мы его одинаково? Владимир Иванович Даль определил "народ" так: это люд, народившийся на известном пространстве, жители одной страны, говорящие одним языком, состоящие под одним управленьем. Не лишним было бы добавить, что народ имеет общую историю. Мне кажется, именно история влияет более всего на менталитет людей, на их культуру и хозяйство, тысячелетиями формирует жизнь народов, определяет их взаимодействия между собой, вместе с традициями является основой идейного и культурного наследия, которым этот народ гордится, на чем формируется патриотизм и любовь к Родине. История - это связь между прошедшим, настоящим и будущим. В ней отражены те "могучие впечатления", которые, как считал Чаадаев, и составляют жизнь любого народа.

Источников, дающих нам информацию о "могучих впечатлениях", можно назвать великое множество. Во-первых, это культурные памятники, дошедшие до нас: книги, сказки, мифы, архитектурные сооружения, археологические находки, шедевры живописи. Из поколения в поколение передавалась история в письменной и в устной форме. Так, наши бабушки рассказывали нам сказки, в которых как нельзя ярче выражены история и особенности родного народа. Пересказываясь, они приобретали субъективный характер: события искажались, добавлялись личные впечатления множества повествователей. Но где, как не в сказках, можно заметить "могучие впечатления, которые оставили в душах протекшие века": например, победа над татарским игмом? В сказках нам являются мужественные богатыри, как воплощение силы русского народа, прекрасные девушки, как символ красоты русских женщин.

Во-вторых, история познаётся и через современность. Один из величайших философов древнего Китая Сюнь-цзы сказал: "Если хочешь видеть, что было тысячу лет назад, вникай в современность". С одной стороны еще живы возникшие в прошлом идеи, ценности, технологии, да и просто вещи, которыми пользуются люди сегодня. Так, например, что бетон был изобретен в Древнем Риме, а для нас он является нашей реальностью. С другой стороны многие процессы в мире повторяются. И зная нынешний век, можно по аналогии представить век минувший.

Говоря о народной культуре, нельзя не учитывать взаимодействие этого народа с другими культурами. Так, например, колыбелью искусства

Возрождения, возникшего на основе гуманистического течения общественной мысли в 13 веке, была Италия, подарившая нам поэтов Данте Алигьери, Франческа Петрарку, Джованни Боккаччо. Их произведения читает весь мир уже на протяжении семи веков. Однако важно заметить, что гуманистов, в свою очередь, вдохновляла Античность, история и культура Древней Греции и Древнего Рима, служившая им источником знаний и образцом художественного творчества. А созвездие гениальных мастеров Высокого Возрождения: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля заставляет народы всего мира приезжать в Италию, чтобы увидеть, восхищаться и вдохновиться их творениями. Культура эпохи Ренессанс распространилась по всему миру, оказав влияние не только на мировое искусство, но и на умы людей. Вот то "могучее впечатление" прошедших веков, бесконечно передаваемое из поколение в поколение. Времена отбирают и накапливают всё лучшее в культуре народов, чтобы каждое следующее поколение гордилось и хотело приумножить то прекрасное, чем жил этот народ.

Ярким примером тесного взаимодействия народов может служить ещё и язык: мы часто употребляем иноязычные слова, порой даже не подозревая их происхождение. Так, например, слово абзац происходит от немецкого *absatz*, что дословно переводится, как остановка, пауза или отступ. Языки, будучи живыми организмами, они постоянно переплетаются между собой.

Таким образом, изучение человека вне социума будет неполноценным: вне общества в человеке развивается лишь биологическая сущность. Я уже говорила о том, что из личностей состоит народ, а так как национальные культуры находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, можно прийти к выводу, что в отдельном человеке также сочетаются несколько народных культур, хоть и в разных пропорциях. В наше время становится всё сложнее найти национальную культуру в чистом виде. В процессе социализации и воспитания каждый человек пропитывается народным сознанием, народной культурой и теми "могучими впечатлениями", которые оставляют в его душе, как части души народа, протекшие века, общение с другими народами. Лишь в процессе познания мировой истории, как сбора "могучих впечатлений", можно проникнуться "сознанием своей связи со всем человечеством".

Но о чем же писал сам Чаадаев в своих "Философических письмах"? Он говорил о том, что не все народы привнесли в мировую историю "могучие впечатления", а о России он отзывался следующим образом: "Мы так удивительно шествуем во времени, что, по мере движения вперед, пережитое пропадает для нас безвозвратно". И действительно, что добавила Рос-

сия в мировую копилку "впечатлений", особенно если сравнивать ее с Римской империей и Грецией, появившимися ещё до нашей эры? "Сначала дикое варварство, затем грубое суеверие, далее иноземное владычество, жестокое и унижительное, дух которого национальная власть впоследствии унаследовала", - в этих словах есть и правда, и ложь. Можно ли так строго оценивать наше относительно молодое государство? Да, может быть наше вечное колебание между Западом и Востоком не даёт возможность глубоко развиться самобытной культуре, но это еще не означает, что в России все заимствованное.

О глубине связей между цивилизациями говорил и Николай Яковлевич Данилевский. В сочинении "Россия и Европа" он выдвинул теорию особенных "культурно-исторических типов", развивающихся подобно биологическим организмам. С его позиций можно высказать другое возражение. Россия есть особый культурно-исторический тип, который может быть понят изнутри, а никак извне, с точки зрения европейца, которого в данном случае представляет европейски образованный Чаадаев. Греки и римляне тоже все остальные народы называли варварами. Означает ли, что это действительно так? Сейчас известно, что в каких-то отношениях греки и римляне явно проигрывали перед остальными народами, а в каких-то наоборот выигрывали. Я думаю, также обстоит дело и с Россией, а точка зрения Чаадаева является односторонним преувеличением.

**НОМИНАЦИЯ 4: Студенты колледжей, техникумов, ПТУ и т.п.
от 14 до 18 лет**

Добрышина Елена, Москва, Россия

В современном мире мы уже не можем представить одну какую-либо "чистую" культуру, не связанную и не смешанную с другими. Кто такие - русские? Сколько существует разнообразных традиций, обычаев, обрядов, слов, вещей, которые пришли к нам из других культур и, которые по истечению долгого времени мы стали считать исконно русскими, но ведь это далеко не так! Если посмотреть на нашу еду, разве "щи да каша" только "пища наша"? Да нет же! Любимые шашлыки спустились к нам с кавказских гор. Во что мы одеты? В основном в джинсы, рожденные в далеких Соединенных Штатах. Санкт-Петербург - культурная столица нашей Родины, архитектурно создана немецкими, итальянскими зодчими! Самый любимый вид спорта мужской половины нашей страны - футбол пришел к нам из Англии вместе с традиционной яичницей-глазуньей, под ручку с классическим детективным жанром. Мы уже привыкли встречать каждый год по китайскому календарю, то "земляной" крысы, то "огненной" собаки, то "белой" лошади. Давайте представим хотя бы на мгновение, что не

было бы "Ромео и Джульетты" Шекспира? "Такого просто не может быть! Что значит мир без Ромео и Джульетты? Чего он стоит без их вечной любви?" - скажут одни. "Да нет же", - говорят другие, - "если бы их не было, то их бы обязательно придумал кто-нибудь другой, например, писатель из Дании или Франции.

Так Ромео пылок и нежен,
Так растворилась в любви Джульетта,
Что жил ли на свете Шекспир или не жил,
Честное слово, неважно и это! *(Мargarita Алигер)*

История любви - понятна всем. Неважно, на каком языке мы говорим, важно совсем другое - что мы все **люди**, высшие существа, единственные из природы, наделенные даром разума, мыслей, а главное души! Будь то, или шведы, французы или болгары, американцы или кубинцы, русские или финны.

...Это самый прекрасный город, который я видела и название ему - Пятигорск. В нем жил когда-то Лермонтов, здесь состоялась его смертельная дуэль. В этом городе до сих пор пахнет его и поныне живущими стихами. А в осеннем, октябрьском небе можно различать его печально-прекрасные глаза. Парк, в котором установлен бронзовый орел, терзающий когтями змею, символизирующую болезни. А справа от орла, возвышается имеющая в подножии своем провал прекрасная гора Машук, забравшись на которую в ясный предрассветный час, можно увидеть четкие очертания двуглавого "седовласого" Эльбруса, а повернув голову на запад - Бештау, на восток - Змейку, на север - Лысую гору. Стоишь, вглядываешься куда-то вдаль. А сердце стремглав падает вниз, тебя подхватывает ветер, ты забываешь обо всем на свете, есть только ты и холодный, свежий, утренний воздух, пронизывающий насквозь!

В Пятигорске живет гордый народ, смешанный по национальностям: здесь много черкесов, кабардинцев, балкарцев, есть, конечно, и русские, но всех их объединяет всепоглощающая любовь к свободе и независимости. Здесь мальчишки умели ездить на лошадях, еще до того как начинали хорошо ходить, а девочек примерно с того же возраста начинали готовить к свадьбе. Это очень сильный и смелый народ, в черных глазах которого беспрестанно сверкает решимость и мужество. По вероисповеданию своему около 85% населения Пятигорска мусульмане, 11%-православные. Эпос народа Северного Кавказа в основном состоит из песен и легенд, в которых главными действующими лицами выступают олицетворенные горы, но, а как же может быть по-другому? Главной отличительной чертой народов Северного Кавказа, остается, и по сей день прямолинейность и гостеприимство. Я мечтаю вновь и вновь возвращаться в этот ставший для

меня родным город! "В конечном счете, существует лишь одна раса: человечество" (Джордж Мур).

Приложения

Сломанный стереотип

Бедная мудрость частенько бывает рабой богатой глупости.

У. Шекспир

Как легко повесить на человека ярлык, создать стереотип народу. Но как трудно поверить в то, что все способны на поступки, которых от них никто не ожидает... И тогда ярлык отрывается, стереотип рушится, словно воздушный замок, главное сделать так, чтобы об этом непредсказуемом поступке, узнали как можно больше человек.

И я хочу поведать вам одну историю. Но для начала хочу спросить, с чем у вас ассоциируется Красная Площадь? Уверенна, многие ответят с Храмом Василия Блаженного. Но мало кто знает, что в советское время наше "доблестное" ленинское правительство решило уничтожить собор Святой Богородицы на рву, как не нужную память о монархическом правлении и потому, что стоит в неудобном месте прямо посреди площади. Но к нашему счастью (ныне живущих людей), пришли американцы, да те самые жирные, с одной и то распрямившейся извилиной в голове и вечно ненормативной лексикой на языке (как многие привыкли думать) и молили продать им собор, разобрав предварительно на кирпичики, переправить его в американскую Москву.

И только после этого советская власть подумала: "наверное, этот храм чего-то стоит, раз американцы так всполошились" и оставили скрепя сердце память, пришедшую к нам из XVI, на радость будущим потомкам.

Коровкин Александр, Москва, Россия

Мы, молодежь XXI-го века, как и все предыдущие поколения, решаем очень важные для себя, "вечные" философские проблемы: о смысле жизни, о предназначении человека, о своем месте в жизни, о принципах взаимоотношения с другими людьми и народами, путях развития мировой цивилизации. Со времени Великих географических открытий и особенно с завершением промышленной революции взаимосвязь культур и цивилизаций стала столь сильной, что можно говорить о складывании единой мировой цивилизации. Эволюция информационных технологий трансформирует привычные способы социальной коммуникации, способствуя интеграции человечества в единую экономическую, политическую и социально-культурную целостность. Процессу формирования единой мировой цивилизации противостоит постоянно растущая тенденция к автономизации личностей, социальных групп, этносов, что порождает религиозные, этни-

ческие конфликты и угрозу терроризма. Почему? Человек традиционно осознает себя через принадлежность к определенной нации или этносу. В условиях глобализации этнический фактор перестал играть главенствующую роль. Это вызывает контртенденцию. Только глубокое уважение к национальным традициям и готовность к диалогу с различными культурами может смягчить ситуацию. Человек живет в мире культуры, которая, образному выражению философов, составляет его природу. Через культуры других народов мы можем понять философию людей с другим духовным миром. Вот почему "каждый отдельный человек проникает сознанием своей связи со всем человечеством".

Анализ тенденций мирового общественного развития показывает, что чем выше социальное разнообразие, тем острее проявляется необходимость государства и общества в поисках согласия в самых разных сферах жизни. Именно поиск оптимальной меры согласия, толерантности, стал ключевой задачей, направленной на достижение социального доверия как фактора экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности. Человечество уже сделало многое в области создания нравственных норм и духовных ценностей, необходимых для выживания современного мира. Статья 1 "Всеобщей декларации прав человека" гласит: "Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства". В уставе ООН говорится о решимости всех народов избавить грядущее поколение от бедствий войны и утвердить веру в основные права человека, "в достоинство и ценность человеческой личности". Необходимость создать условия, при которых будет соблюдаться справедливость и содействие социальному прогрессу.

Общечеловеческие ценности - это та духовность, которая нам, людям XXI века досталась от многих поколений жителей Земли - Истина, Красота, Добро, Надежда, Любовь. Хочется верить вместе с Ф.М. Достоевским, что "красота спасет мир"!

Луценко Елена, Москва, Россия

Чаадаев считает Европу самой передовой цивилизацией на Земле, которая вышла из своих границ и распространяется по всему миру. В чем же причина ее успеха? - В том, что в ее основе заложено христианство, которое удачно соединило материальные и духовные ценности человека и стало движущей силой истории. С позиций христианства само нравственное совершенство человека направляет его на активное творчество и поиск. Чаадаев выдвинул идею преемственности развития, ибо ни одно общество не может существовать без "связи настоящего и прошлого", так как иначе обречено на застой и гибель. Основы современной европейской цивилиза-

ции, по Чаадаеву, заложили западное христианство и католицизм. Католицизм с его военно-монашескими орденами, завоеванием новых земель значительно повлиял на развитие новых стран, несмотря на "религиозный фанатизм и костры, зажженные нетерпимостью". Протестантизм дал мощный толчок развитию капитализма с его техническими достижениями, развитой наукой и свободами граждан, приближая "царство Божие". Европа, по мнению Чаадаева, дала человечеству важнейший образец национально-государственного устройства как федерацию. Она в будущем должна охватить все человечество. Философ замечает, что в продолжение ряда веков Европа составляла настоящую федеральную систему или, скорее, как бы один народ... Народы Европы смотрели на себя как на одно социальное тело, хотя и разделенные территориально на различные государства, но в нравственном отношении принадлежали к одному целому". Тем самым соблюдается и индивидуальность, и единство народов Европы. А, между тем, как известно, федеративная система существует в большинстве стран мира, в том числе и в России.

Однако, Россия, по Чаадаеву "заблудилась на земле", ее не затронули прогрессивные процессы. Страстными гневными обличениями Петром Чаадаевым России до глубины души потрясли и меня, когда я прослушала их по аудиокнижке. Мощный и эмоциональный голос народного артиста РФ Ильи Прудовского произвел неизгладимое впечатление. Мы, оказывается, не принадлежим ни к одному из великих семейств человеческого рода; мы не принадлежим ни к Востоку, ни к Западу, у нас нет традиций, ни того, ни другого, нет настоящего, и, видимо, нет будущего". Вся наша история - полный абсурд. Мы не создали ни одной толковой идеи, не содействовали прогрессу человеческого разума. А все, что нам досталось от прогресса, исказили. Зато дали миру важный урок: так жить нельзя. Какие горькие и обидные слова о нашем Отечестве? Понятно, почему на Чаадаева взъелись "патриоты" и Власть.

Г. ГАДАМЕР: "... фундаментальная истина человека такова: истину не может познать и сообщать кто-то один. Необходимо всемерно поддерживать диалог, давать сказать свое слово и инакомыслящему. уметь усваивать произносимое им... "

НОМИНАЦИЯ 3: Школьники от 14 до 18 лет

Алфеева Юлия, Курган, Россия

Рассуждения в сети о том, что...

Я сидела у окна и глядела в мутно-фиолетовую стелящуюся мглу. Сегодня довольно ясное небо, звезды мерцают загадочным золотистым све-

том. Смотришь на них и понимаешь, как они далеко, как огромна Вселенная, и наша планета в ней - лишь крошечная точка. Хрупкая и беспокойная. Как же её сберечь? Сложная тема. Думаю, разобраться в ней мне поможет Интернет.

Я.: Приветствую всех обитателей глобальной сети. Я задумалась над очень серьёзным вопросом. Нас так много, мы такие разные, а Земля - единая для всех. Как же ужиться на ней, да не просто существовать, а быть счастливыми?

Н.: Я думаю, нужно просто не вникать в чужие проблемы, а пытаться успешно решать свои. Если каждый будет поступать так, то в итоге все будут довольны и счастливы.

Х.: Какой вздор! Люди - существа социальные и без помощи общества ничего добиться не смогут. Теперь подумай. Если ты поспособствуешь другому человеку, то невольно будешь ждать тоже от него, а он не захочет тебе помогать, и что? Обида? Вражда?

Я.: Абсолютно согласна! Мы должны учиться понимать и прислушиваться друг к другу. Но, при этом, не теряя себя.

Х.: Кажется, я понимаю, о чем идет речь. Терроризм и расовая дискриминация разрушают не только общество. Они уничтожают личность человека. Итогом этого может стать самое страшное - история мира оборвётся. Общепринятые нормы морали уже не являются таковыми, а без них мы просто не знаем, как себя вести.

Н.: О чем ты говоришь? Мораль, как и, правда у каждого своя, и это было во все времена. Не нужно говорить, что сегодняшний мир стал хуже и жестче. У каждой эпохи свои проблемы.

Я.: Ты права. Расизм, геноцид, насилие, унижение одних народов другими было всегда. Я думаю, это пошло еще с первобытной эры. Значит, проблема лежит глубоко в сознании каждого. Только осмыслив, пережив ее в собственной душе, можно попробовать что-то изменить.

Х.: Именно поэтому решить ее почти нереально. Это должны делать все. Глобальные проблемы разрешимы лишь всем миром. А как, как достучаться до сердец тех, с кем ты даже не знаком? Невозможно!

Я.: Отчего же? У каждого народа существует своя культура. Познавая ее плоды, мы общаемся с ними, слушаем их разговоры и делаем выводы. Помочь сохранить стабильность может диалог. Диалог культур, диалог чувств. Диалог человека с человеком.

Н.: Я бы ещё хотела добавить. Народ выбирает правительство, чтобы оно осуществляло его власть. Поэтому сейчас политика многих государств социально-ориентирована. Ведь если человек живет достойно, он не

озлоблен на других. Просыпаются чувства, которые делают его понимающим, заботливым, а, главное, гуманным.

Х.: Конечно. Гуманизм - вот прекрасный путь примирения народов. Рассматривая все через человека, как через призму, грани которой - все стороны нашего бытия, мы сопоставляем эти наблюдения с нашими поступками и помыслами. На основе этого возникает всеобщая мораль. Её постулаты сбалансированы и универсальны для всех. Мы следуем им, и жизнь постепенно улучшается.

Я.: Здорово это, конечно, звучит, но мне кажется, что это не более чем утопия. Взаимопонимания в глобальном масштабе мы не добьёмся никогда. К сожалению, такой печальный вывод нам преподносит история. Народы всегда сталкивались своими собственными истинами и боролись за главенство.

Х.: А, по-моему, все не так горько. Мы не можем сделать жизнь идеальной, но улучшить её нам по силам. Важно общественное сознание. Достигая успехов в науке, искусстве, во всем, мировое сообщество придет к объединению. Самое сложное - научиться уважать друг друга. Неужели человек, который наделён разумом, не может быть терпимым по отношению к другим людям? Я не желаю в это верить. И всякого рода притеснения, издевательства и грубые насмешки - самое ужасное явление, с которым надо бороться, как с сорным растением. Тогда, возможно, станет немного легче.

Я.: Как же мне хочется, чтобы люди услышали эти слова, причем не только ухом, а сердцем. Достучаться хотя бы до одного - уже огромная победа. Как хочется, чтобы все приняли то, что любой народ достоин жить счастливо. Добиваясь каких-то целей, мы помогаем не только другим, но и себе. Хотя бы ради этого стоит постараться.

Х.: Мне кажется, это бы сейчас одобрили многие. Человек - высшая ценность, и чем больше разумных, счастливых людей, тем значительнее общество...

...Я отвернулась от монитора и снова глянула в окно. С улицы донесся гул проходящего поезда. Сколько всего сделали люди, чтобы объединиться! Так зачем же теперь разрушать это? Или на самолете легче добраться до места, где нужно начать войну? А войн сейчас так много, земля превращается в громадную "горячую точку". А жить так хочется!..

Звезд становилось все больше. Темень все гуще. А раздумья глубже... я знаю, что они не покинут меня никогда. Хочется только того, чтобы люди, красящие мир своей непохожестью на нас, мирно уживались на Земле как планеты в Солнечной системе. В этом, наверное, и есть смысл жизни...

Матвеев Ярослав, Нежин, Украина

Что такое истина? Истиной мы называем утверждение, которое является правдивым словесным отображением реальности. Например, когда человек видит едущий автомобиль, вначале в его глаза попадает отраженный от объектов свет, далее вследствие действия раздражителей, образуются нервные импульсы, которые несут в себе информацию об изображении в головной мозг. В головном мозге происходит процесс обработки полученной информации, разделения всего изображения на отдельные объекты. В том числе сознание человека выделит как отдельный объект и вышеупомянутый автомобиль. Итак, если человек после этого скажет, что видел автомобиль, то это и будет соответствовать нужному нам понятию истины. Таким образом, истина - это система оперативных символов в сознании человека, порожденных деятельностью его сенсорной системы в связи с восприятием материи и преобразованных в словесную форму. Теперь проанализируем фразу Гадамера.

Меня несколько смущает категоричность в утверждении, что истину не может познавать лишь один человек. Ярким практическим примером, противоречащим этому утверждению, являются, например, совершенные индивидуально открытия в области науки. Ведь это, по сути, тоже познание истины, и, как показывает практика, возможное одним человеком. Сложно представить также наличие соавтора у Моцарта или да Винчи.

Теперь перейдем к вопросу о диалоге как постижении истины. Для этого вернемся к примеру с восприятием автомобиля. Так как цивилизованный человек знаком с таким видом транспорта как автомобиль, то логично, что на месте едущего автомобиля, он именно автомобиль и увидит. Но представим, что на месте цивилизованного человека окажется представитель племени аборигенов, не выдавший в своей жизни никаких других видов транспорта кроме какой-нибудь примитивной лодки, да своих собственных ног. И что же он увидит? Автомобиль? Но ведь он в принципе не имеет ни малейшего понятия о том, что это такое. Исходя из этого, сознание аборигена попытается найти ближайшую максимально подходящую ассоциацию с этим предметом. По всей вероятности, такой ассоциацией станет образ неведомого зверя или же демона. Истинно ли то, что он скажет об автомобиле? Ведь он искренне будет описывать то, что он действительно видел. Но, тем не менее, никто не наречет его слова истиной. В жизни мы часто сталкиваемся с ситуациями, подобием которых и был пример с автомобилем.

Потребность в диалоге порождается главным образом недостатком необходимых для постижения истины знаний или у обоих участников диалога, или же только у одного из них, и потребностью эти знания получить

или же передать. Отсутствие необходимых для постижения истины знаний у одного из участников диалога вовсе не отрицает возможности присутствия этих знаний у другого. А это автоматически ликвидирует для этого человека необходимость в диалоге с целью открытия истины, так как он уже фактически владеет в большей степени, чем его собеседник. И для него диалог не средство познания, а средство передачи уже наличного знания. Хотя в жизни, конечно, чаще встречаются люди уверенные в своих знаниях, в то время как они отсутствуют. Из-за подобных людей, отчасти, и может создаваться впечатление, что необходимость диалога для выяснения истины - это не имеющее исключений правило. Но такими исключениями были, например, великие пророки, основатели мировых религий.

И последнее. Можно ли, например, "давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им", - если этот инакомыслящий маньяк или террорист? Видимо, сказанное философом, все же относится не к любой ситуации и бесспорно только в том случае, если все участники предполагаемого диалога обладают достаточным уровнем цивилизованности, чтобы не ограничивать своей свободой свободу другого, или же когда речь идет о глобальной Истине этого мира, которую, вероятно, на данном этапе развития не может познать даже все человечество в целом.

Челнокова Алина, Красноярский край, Железногорск, Россия
"Дознатели" истин

"Что есть *истина*?" - насмешливо спрашивал Понтий Пилат, даже не ожидая ответа. В современном мире немногие задумываются о значении этого, казалось бы, всем понятного слова. Для нас это что-то вроде общепринятого термина, часто заменяемого словом "правда". Однако чем дальше углублялась я в поиск того самого, фундаментального значения, "фундаментальной *истины*", тем больше убеждалась, что у смысла этих двух слов масса отличий. Каждый человек представляет собой личность и истина для каждого своя. *Истина* должна либо подкрепляться какими-то "железными", проверенными фактами, либо быть как аксиома, то есть, не требовать доказательств.

Так как же узнать истину? Допустим, что сначала та самая основа (*истина*) существовала, но затем непременно вмешивается человеческий фактор. Сталкиваются множество мнений, каждый пытается пересказать произошедшее по-своему, объяснить те или иные события со своей точки зрения. Что же получается в итоге? *Истина* неминуемо трансформируется в нечто собирательное, сложенное из огромного количества фактов, мнений, которые в итоге пришли к компромиссу, который устраивает всех. На-

верное, это даже в чем-то имеет свои плюсы, ведь каждый человек смотрит на мир субъективно, а если установлены хотя бы какие-то общие для всех правила, уже есть надежда на объективное восприятие происходящего. Но где гарантия, что так было? Что это не придумали? Гарантии нет, и не будет. Люди создают мифы, стереотипы и получают нечто вроде непреложных заповедей.

Самое интересное, что мы, люди, склонны пересматривать ценности в зависимости от времени, изменяющихся обстоятельств, но наши "*истины*" (*мифы, стереотипы*) могут не меняться длительное время. Так кто-то считает, что приход Иисуса Христа на землю - это *истина*, кто-то - что превращение обезьяны в человека нечто, не опровергаемое и произошедшее без какого-либо постороннего вмешательства. Но мне хочется спросить: а где же факты, где доказательство, что это действительно было?

Мы часто принимаем чье-то мнение, версию, теорию за чистую монету, и, на мой взгляд, это неправильно. Если мы имеем право, называть себя "*дознавателями истин*", так давайте оправдывать это право, а не говорить громкие слова о человеческом величии над природой и законами жизни. Надо копать в самую глубину, к тем временам, когда только начало складываться человеческое общество, когда только начала создаваться основа общения, формироваться жизненный уклад. Ведь, согласитесь, что получается глупо: мы хотим узнать *истину*, а остановились на четверти пути и просто поверили самим себе на слово. Непонятно, то ли это лень разведывать что-то забытое, покрытое пылью времени, то ли просто наивность человеческого общества, которое за продолжительное количество времени привыкло жить по своим законам, своим *истинам*.

Я думаю, единственное, что может приблизиться к *истине* - это наука. Вот где есть стремление установить точные факты, выяснить, что и как было в действительности, а не просто один человек пересказал другому, приукрасив новыми замечательными подробностями. Например, ученые выдвинули гипотезу о происхождении человека от обезьяны. А затем долгое время искали доказательства этого, изучали эволюцию человека, физиологические особенности, как людей, так и животных. Это и есть путь к *истине*.

Но необходимо отметить, что и в науке, по одному и тому же вопросу, могут возникнуть споры, выдвигаются разные гипотезы (например, о происхождении человека существует уфологическая теория, аномальная теория и т.д.). У ученых есть нечто похожее на закон: на предмет своего исследования смотреть только объективно, т.е. не как тебе удобно, а как необходимо для поиска истины.

Таким образом, я согласна с мыслью Гадамера частично. На первый вопрос "Что такое истина?" я ответила бы, что истинно сегодня, уже не истинно завтра. Не стоит гнаться за тем, что меняется быстрее, чем мы это осознаем. А вот во втором вопросе я полностью согласна с Гадамером: истину не может познать кто-то один. Истина - нечто собирательное, складывающееся из множества мнений, а точнее, находящееся на перекрестке различных взглядов, версий, теорий.

Черепанова Дарья, Пермь, Россия

Прежде всего, нужно вспомнить, что Абсолютной Истины не бывает, а все существующие в той или иной мере относительны. Особенно это касается истин большого масштаба, таких, например, как постижение цели человеческой жизни или поиск ответа на вопрос "Есть ли Бог?" Тем не менее, многовековые моральные и интеллектуальные поиски приводят к тому, что большинство общепризнанных аксиом становятся понятнее и объективнее. Подобные поиски не могут выполняться в одиночку. Какое бы открытие не сделал человек, каким бы гением он ни был, он всегда опирается на опыт прошлых поколений, на опыт людей, занимавшихся проблемой данного открытия до него.

Да, человеку, ничтожной капле в океане мироздания, в одиночку трудно приблизиться к Истине. По любому пути гораздо удобнее идти в компании единомышленников: оступишься на дороге - тебя поддержат. И вместе гораздо легче, например, найти обходной путь, если дорога вдруг закончится тупиком. Человек, идущий по дороге Поиска в одиночку, может пасть духом и прекратить свой поиск, навсегда оставшись в этом тупике - однако поддержка тех, кто бок о бок с ним ищет определенную Истину, не позволит ему этого сделать. Таким образом, тупик станет не окончанием Пути, а всего лишь одним из его этапов, своеобразным испытанием на твердость. Истина - не та вещь, которую можно найти сразу, сделав лишь шаг за порог.

Разногласия у людей, вместе ищущих Истину, могут случаться так же часто, как и у обычных попутчиков. Дело не в сути этих разногласий. Если вдуматься, то "дорожные споры" - часть большого Пути. Выходит, они зачем-то нужны - хотя бы для того, чтобы выбрать нужный поворот на очередной развилке дороги. Разумеется, спорящие будут защищать каждый свое мнение. И выбор может быть сделан только в том случае, если каждое мнение будет учтено. Иногда тщательное обдумывание не только своих, но и чужих аргументов помогает предотвратить неправильный ход - например, ваш попутчик знает, что одно из ответвлений дороги закончится опасным обрывом, и пытается разъяснить вам это, но вы, не слушая его, на-

стаиваете именно на этом варианте продолжения пути - дескать, он и короче, и дорога там удобнее.

Мнение каждого человека драгоценно и значимо хотя бы потому, что каждый имеет мысли, которые вынашивались в голове, тщательно обдумывались и заслуживают того, чтобы быть услышанными - не говоря уже о том, что не бывает двух людей с совершенно одинаковыми взглядами, а, значит, одному человеку всегда есть чем поделиться с другим. Однако, помимо этого, мнение "инакомыслящего", расходящееся с устоявшимся мнением, способно дать поиску Истины новый виток и вдохнуть в этот поиск новые силы - тогда, когда дорога, казалось бы, в очередной раз уперлась в глухой тупик.

Спор - это не обязательно шумное выяснение отношений, без взаимного внимания, но зато с нападками и даже, бывает, неуважительным отношением к оппоненту. Спор двух цивилизованных людей - это именно диалог: диалог двух интеллектов, двух мнений, двух индивидуальностей. Именно в таких спорах, по мнению Сократа, и рождается Истина. И если спорщики по дороге к Истине не будут пытаться столкнуть друг друга с извилистого и узкого пути, а, наоборот, станут друг друга поддерживать, то этот путь не будет пройден ими зря.

Пилипюк Дарья, Москва, Россия

Сначала надо раскрыть понятие "истина". Есть истина, а есть - правда. И разница между ними очень большая. Правда - это то, что нельзя опровергнуть. Правда может быть неполной. Правдой легко замаскировать ложь.

Истина же - понятие куда более глубокое. Даже не глубокое - простое.

Вот какие определения дают этому слову словари: *...все что есть, то истина, не одно ль и то же есть и истина, истина?* (Даль); *Идеал познания, заключающийся в совпадении мыслимого с действительностью, в правильном понимании, знании объективной действительности...* (Ушаков). Другими словами, Истина - это то, что есть. Вот так вот просто и наивно. Ведь по сути своей, все в мире невероятно просто. Истина - нечто элементарное, простое и незыблемое. Она была с самого начала, и именно эта детская наивность новорожденного мира, для которого Истина - что-то естественное, что даже не осознается, именно эта святая вера в добро не дает Истине быть исковерканной, подогнанной под желание говорящего. Для этого есть правда. Истина же - высшая форма правды. Даже, наверное, чуть-чуть выше...

Я не совсем согласна с Г. Гадамером. Истина едина и непоколебима, она невероятно проста, поэтому редко заключается больше чем в одной

фразе. Настоящая Истина не нуждается в шлифовке чужими мнениями, так как она заложена в таких глубинах естества, где никакого так называемого "мнения" нет и быть не может. Истина - это даже не столько слова, сколько ощущение сути, а слова - лишь попытка сформулировать *ощущение*. Согласитесь - это очень непросто, поэтому непосредственно в разговоре Истину выявить вряд ли возможно, поскольку спорящие люди не будут сильно задумываться над своими *ощущениями*, они будут доказывать и опровергать; они, возможно, постараются найти какой-нибудь компромисс, в котором обе точки зрения найдут свое место. Но потом может прийти в гости третья точка зрения и все начнется сначала - доказательства, аргументы, споры...

НЕТ того места, на котором сойдутся все миллионы наших "точек". Просто нет. Хоть одна, да выбьется из стройного ряда, на котором сойдутся все остальные. А Истина лежит вне всяких хочу/не хочу, думаю/не думаю, считаю/не считаю, она глубже. И никакое "инакомыслие", упоминающееся в цитате, не мешает ей ощутить себя.

Основа основ, элементарней дыхания. Мы ведь не задумываемся, как дышим? И только после подобного вопроса можно обратить внимание на движение грудной клетки, попадающий в легкие воздух... А в повседневной жизни мысли об этом уверенно близятся к нулю. Так вот, мысли об Истине этому нулю и равняются. Сложно думать о тверди, на которой стоишь, на которой стоит рассудок и суть. Догадаться о ее существовании - уже большое достижение.

Однако тут встречается такая фраза как "*фундаментальная истина человека*". Слово "фундаментальная" можно смело отбросить - оно лишь повторяет все вышесказанное. А вот над "истиной человека" можно подумать. Прежде всего, человек - это живое существо. То есть, постоянно изменяющееся. Это относится как к конкретной личности, так и к человечеству в целом. Истина человека тоже меняется. Чтобы понять это, можно просто сравнить человека каменного века и, например, жителя века XVII. Различий десять-пятнадцать можно назвать сходу. Это абсолютно разные существа, у них разное положение в мире, у них не может быть абсолютно одинаковой внутренней Истины. Она меняется вслед за человеком. Или наоборот, человек меняется вслед за ней.

Да, Истину не может познавать и сообщать кто-то один. Потому что ее понимают все. Правда, они вряд ли знают об этом. Они понимают Истину на том уровне, на котором она заложена, то есть в невероятных глубинах подсознания, где все равны - люди, животные, леса, горы; где рассудок - помеха. Диалог будет лишь попыткой *сформулировать* что-то ускользающее. Мне Истина представляется в виде белого монолитного камня. При-

чем не как скульптура или просто осколок - как материал. Абсолютно непрозрачный, так что понять глубину невозможно, остается лишь любоваться поверхностью. Чуть перламутровые тени цвета иногда играют на блестящей поверхности. Абсолютно непрозрачный, ни фактуры, ни следов обработки... Только ослепительно блестит, словно полированный. И видно мне лишь чуть-чуть, ровно столько, чтобы увидеть цвет и поймать случайный блик. Прекрасно понимаю, что если увижу больше - ослепну.

Не стоит стараться познать Истину полностью. Люди просто сойдут с ума. Не надо вытаскивать твердь из-под ног только ради того, чтобы поднести к глазам и понять свою ошибку - поздно будет. Если познавший Истину сумеет сохранить рассудок, что довольно сомнительно, он ни за что не будет желать донести ее до других, скорее наоборот - захочет повернуть время вспять, чтобы избавиться от переворачивающего весь привычный мир знания.

Вот поэтому мне как-то и не хочется видеть больше. Даже думать о ней не хочется. Просто смотреть на белый сияющий камень и совсем ни о чем не думать, лишь немного странно улыбаться.

НОМИНАЦИЯ 4: Студенты колледжей, техникумов, ПТУ и др. от 14 до 18 лет

Дергачева Ирина, Москва, Россия

Давайте согласимся иметь разногласия.

Роберт Льюис Стивенсон

Истина - константа. Неизменяющийся закон, единый для всех. Нечто вечное и таинственное, ответ на все вопросы. Один единственный человек не может быть носителем абсолютной истины. Как муравей не может хвастать, что он является всем муравейником, так ни одно мнение не будет всеобъемлющим. Истина складывается из многих компонентов.

Чтобы развиваться, человек должен, даже обязан, вступать в диалог; ибо, если человек варится в соку собственного мнения, не разбавляя его свежими влияниями, это не приводит к развитию. Для этого нет побудительных причин, индивид знает, что его мнение единственно верное и не размышляет больше на эту тему. Диалог же дает возможность узнать другую точку зрения, совместить ее со своей собственной, в чем-то пересмотреть ее, или убедиться, что она правильна. Часто это невозможно без конфликта, ведь когда сталкиваются две противоположности, например, лед и пламя, происходит могучий выброс чего-либо. Пар - в случае льда и огня, спор - в случае диаметральной противоположности мнений.

"Будь другом истины до мученичества, но не будь ее защитником до нетерпимости", - говорил Пифагор. То есть за свое мнение надо бороться,

защищать свою истину, но всегда надо оставаться открытым для осознания иных взглядов. Надо быть терпимым к инакомыслящим, а не "сжигать их на кострах". "В споре рождается истина" - гласит древняя мудрость. Так ли это? Мне кажется, что да. Споря, цивилизованно дискутируя, люди обмениваются мнениями, доводами, аргументами, исключая заведомо ложные. После проверки спором думающий человек поймет плюсы и минусы своего мнения, может и изменить его. Я часто слышу из уст знакомых людей, что спор - оружие слабых, что в споре истину не найти. Почему же такие философы, как Сократ, Аристотель, Демокрит и прочие не гнушались спором? А наоборот очень любили подискутировать? Может, наоборот, от слабости происходит отрицание споров?

Говоря "спор", я имею ввиду не базарную ругань с размахиванием кулаками под носом у оппонентов, а цивилизованный диалог - высказывание разных мнений и обсуждение их. Для развития очень важно говорить не только с единомышленниками. Чем больше мнений, тем ближе истина, она как мозаика, складывается из множества маленьких, вроде бы не связанных друг с другом кусочков. Выслушивать новые идеи необходимо для развития духа, ведь ничто так не подталкивает к размышлению, как мнение, противоречащее твоему. Главное - понять оппонента, а там уже затевать диспут.

Еще одна черта диспутов - они позволяют лучше узнать собеседника: вроде жил мальчик незнакомый, виделись пару раз, здоровались, проходили мимо... А потом как-то заспорили, да так ярко, что чуть ли не пена изо рта. Оказалось, что один сторонник одной теории, а второй - другой, и такие мысли у обоих интересные, что обсуждения на многие годы хватит. Спор позволяет лучше узнать человека, о чем он думает, как он думает.

Возможно даже, что мнения оппонентов одинаковы, просто преподносят они их по-разному и, не заметив за мишурой слов суть, люди просто не понимают друг друга. Это не удивительно, ведь "каждая эпоха понимает дошедший до нее текст по-своему", как говорил Гадамер. То есть в разное время разные трактовки, так нельзя ли перенести эти слова на человеческое общение? Ведь каждый понимает в меру своего разумения, спор - один из способов понять другого, ибо во время спора уточняются термины и словесная шелуха склонна отлетать, но естественно, только во время цивилизованного спора, во время базарной ругани ее количество только увеличивается.

Спор - неотъемлемая часть общения. Общие мысли хорошо, но когда два человека могут обменяться разными мыслями, это намного лучше...

Итак, ответ на главный вопрос: Может ли один человек нести истину? Мой ответ: нет, не может. Ибо истина неоднородна, она складывается из

мельчайших частичек, из различных мнений. Один человек просто не может окинуть взглядом истину, она слишком огромна для него и если человеку кажется, что вот она - "Истина!", то он ошибается, ибо объективная Истина одинакова для всех, пусть даже у этих "всех" разное мнение.

К истине надо стремиться. Истина - свет, яркий, влекущий: растения тянутся к свету, люди идут на него. Мотыльки летят на свет, но сгорают - так и человек в поисках истины может сгореть, отчаяться, умереть духовно. Но Истина все равно свет, манящий к себе - к ней надо стремиться, пытаться обрести, пусть даже этот труд бесполезен, а порой и болезнен, пусть человек не может осознать всю Истину, но он может пытаться: наполовину пройденный путь, все равно лучше не начатого.

Нет на несчастной земле исключительной правды,
Есть только вечная битва за истины свет.
Каждый мечтает вкушать благодушной отрады,
Способ найдя, понимать где он прав, а где нет.
Кто-то за что-то кому-то чего-то наделал...
Правду искал? Для кого? Для себя? Для него?
Лишь заполнял в лабиринте сознания пробелы,
Обозначая маршруты пути своего.
Каждый рисует свои понимания правды, -
Деньги, любовь, смысл жизни, пороки, мечты...
В тысячи правд сплетены толкованья и взгляды
С пиков душевно-колеблющейся высоты.
Недосягаема правда, - всегда ускользает,
Вроде близка и понятна, а глядь, - её нет...
Монументальность её всякий раз исчезает
И появляется там, где, казалось, был бред.
Правда Всего и во Всём - атрибут Абсолюта,
Слишком подвижна она, её силой не взять,
Не покорится она в этом мире кому-то,
Смысл её - за собой в Абсолют увлекать.

Зиборов Александр, Москва, Россия

Познать истину... Не к этому ли стремится каждый из нас?... С самого детства, когда впервые вдруг появляется страх потерять маму, появляется не осознаваемое еще чувство неизбежности утраты. Ощущение тревоги от того, что жизнь не только радость, но и пугающая неизбежность, что в ней есть жестокость, насилие, несправедливость и многое-многое, что удручает меня, росло вместе со мной.

Я уже почти взрослый... Я хорошо учусь и знаю многое из того, что накоплено человечеством... Но вопросов возникает еще больше: зачем я живу, почему не вечен человек, зачем войны, теракты?

Великий Сократ! Мне легче от того, что и ты в мучительных поисках ответов на главные вопросы жизни говорил себе: "Я знаю, что я ничего не знаю".

Порой мне кажется, что я скоро-скоро прочитаю у великих или услышу что-то такое, что осветит мой ум ярким светом познания,

Я узнаю Истину... И буду счастлив!

...И вновь я опускаюсь на землю... Экран телевизора: толпы призывающих к мести палестинцев и израильтян... Казнь Саддама Хусейна... казнь английских миротворцев чеченскими боевиками... Почему?! Во имя чего?!

...Тысячелетия благороднейшие и величайшие представители человечества пытались постичь истину и сделать Человека счастливым. Но и сегодня стенка на стенку идут сербы и албанцы в Косово, оскверняют святыни, убивают тысячи невинных жертв. В любую минуту может продолжиться братоубийственная война между грузинами и абхазцами... не дают покоя душам погибших в Великой Отечественной войне в Эстонии... поднимают голову неонацисты... История не научила человечество ничему?! Кому нужны страдания, боль, жертвы? Во имя чего?!

...Казалось бы, как просто остановить Зло: соберемся мы все, такие же молодые или чуть старше, представители всех стран и народов, больших и малых... Мы еще не успели сделать на Земле большого зла, мы не успели почувствовать упоение властью, богатством... и будем говорить об истине, смысле жизни, счастье... и договоримся как жить дальше, чтобы не было зла и страданий. Мы поймем друг друга... И, может быть, мы договоримся жить по заповедям Христа.

...И меня поймет молодой американец, француз и китаец, мусульманин (взрослые говорят, что Бог вообще един). И значит, мы не должны делиться на мусульман, христиан, буддистов... Мы - дети единого Господа... Но так ли это?! И Господь ли творец человечества и всего сущего?! А как же Дарвин,... эволюция?! Я не знаю... Я не знаю... Я должен сам во всем разобраться. Я восхищаюсь тем, чего достиг американский народ за свою очень короткую историю, и я скажу об этом молодому американцу и сумею услышать и понять его. Меня до глубины души трогают печальные, но необыкновенно мелодичные звуки восточной музыки - может через нее я пойму молодого араба, индийца, турка. Мы вместе найдем что-то важное, сущность, истину, мы поймем друг друга и, наконец, договоримся жить в согласии со всеми и с самими собой...

Нет, ни один даже великий человек не может навязать человечеству свою модель жизни, свою Истину. Это уже было! Среди тех, кто обладал властью и развязывал войны, думаю, не было таких, кто не знал бы

Сократа, Конфуция, Аристотеля. Знали, читали, изучали в институтах и академиях. Так почему же посылали на смерть свой народ, заставляли убивать чужой, грабить, разорять, уничтожать. Почему?! Как в умах и душах образованных людей может уместиться и знание великих истин и холодная жестокость?! Нет ответа!

Если спросить у каждого из живущих на земле моих современников: что есть глубинные духовные ценности? Уверен, ответ будет таким: "Справедливость, честность, доброта, благородство, сострадание, любовь и уважение к родным и близким, защита слабых".

Так ответят, думаю, 90 процентов моих современников. Так почему мы не можем понять друг друга, договориться о том, чтобы не было войн, насилия, чтобы не было двойных стандартов в политике. Почему политики лицемерят, лгут, и все это называется дипломатией? Почему? Почему мы не слышим друг друга? Ведь все так просто!

Нет! Видимо, не просто... Войны повторяются, они становятся все более жестокими, оружие, направленное против человека, все более совершенным. А может есть что-то объективное, что не позволяет нам, всем живущим, быть счастливыми, жить в мире и согласии, по справедливости?

Гегель писал: "Истинное же и положительное значение антиномий (противоречий) заключается вообще в том, что все действительное содержит в себе противоположные определения и что, следовательно, познание... как раз и означает познание его как конкретного единства противоположных определений" *Цит. по: Горелов А.А. Основы философии. М., 2003, стр. 107*). Добро и Зло есть две противоположности, единство и взаимодействие которых является движущей силой. Значит, Добро и Зло всегда будут воспроизводиться, всегда будут в состоянии борьбы... Добро и Добродетель никогда не станут всеобщими?! И вновь будет непонимание между людьми, злоба, жестокость, войны?

Нет ответа!

Хусяинова Аделя, Москва, Россия

Человек может решить математический правильно пример. Вот, к примеру, $1 + 1 = 2$. С точки зрения математики здесь вроде бы всё ясно. Но если взглянуть на этот "детский пример" иначе? $1 + 1$ может равняться трём? Мне кажется, да. А почему? Да потому что, когда два вещества вступают в реакцию друг с другом - получается новое, третье вещество, когда мужчина и женщина соединяются, рождается ребёнок и их становится трое. Кто с этим поспорит, кто в этом усомнится? Действительно, в истине есть нечто такое, что заставляет людей вести бесконечный поиск её,

стремиться к ней, как к высшему благу и цели, желать её, ведь, как известно, гора познания не имеет вершины.

Истина должна быть объективной, чтобы быть истиной для всех, но разве это возможно? Не случайно ведь понятие истины человечество соединило с нравственными поисками правды. На мой взгляд, истина - это правда, а правда у каждого своя. Правда - это то, чему человек верит, что он принимает, в чём он убеждён. А верит каждый человек в своё: мать верит в то, что её ребёнок - самый достойный и красивый в мире - это её правда, в это она верит и это считает истиной. Учёный верит в науку, принимает лишь то, что научно обоснованно, а для религиозного человека вера в Бога - самая великая истина. У меня выстроилась следующая цепочка: истина - правда - вера. На мой взгляд, это ещё раз показывает величайшую ценность истины, которая со временем не только не уменьшается, а, наоборот, только возрастает.

Мы знаем немало примеров, когда смыслом существования многих людей было искание правды, защита интересов народа, когда за великую истину человек платил кровью и жизнью. Не было ничего возвышеннее истины для Сократа. Вся его жизнь - истина и служение ей.

Конечно, у каждого своя жизнь, свой жизненный опыт и исходя из этого, в сознании человека складывается определённое представление о мире, об истине, о правде. Все люди разные: мечтатели, реалисты, набожные, атеисты, учёные, романтики. У каждого свой склад ума, свои принципы и взгляды. И каждый верит во что-то своё и считает свои убеждения истинными. Как им понять друг друга? Как начать диалог?

Само слово "диалог" в переводе с латинского означает "два разума, объединённых в единое". Мнение другого воспринимается как дополнение, позволяющее раздвинуть границы собственного видения, постичь разные стороны изучаемого объекта. Сегодня можно не выходя из своего дома, работать за компьютером, делать покупки, не бывая в магазине, с помощью Интернета, да и общение свести к общению через "аську". Трудно представить себе Сократа, бродящего по улицам и площадям огромного мегаполиса, останавливающего прохожих, задающего им вопросы, заставляя их думать и размышлять, и радоваться тому, что хоть кто-то задумался. Ведь у современного человека "всегда на всё не хватает времени", он не может себе позволить "роскошь общения", как в древнегреческом полисе.

С другой стороны, современный мир многолик, в нём существует множество культур, логик, точек зрения, религий и т.д. В таком мире основой бытия и мышления человека и должен стать диалог, с помощью которого человек ищет и совершенствует себя, открывает других людей, а зна-

чит, открывает истину. Человеку необходимо участвовать в непрерывном диалоге бытия, предполагающем умение слушать и вопрошать, соглашаться и сомневаться, удивляться и восхищаться, спорить и убеждать. По словам А. Камю, стремление всегда быть правым - признак вульгарности. А стремление услышать и понять другого человека, инакомыслящего, - это, на мой взгляд, признак высокой внутренней культуры. Человек должен услышать другого человека, стараться понять его, иначе диалог будет напоминать диалог глухих, не слышащих друг друга.



Одиночество.
Марина Миронова



ABSTRACTS - АННОТАЦИИ

Mironov V.V. (Russia): Philosophy for Children. Philosophy is a specific kind of intellectual activity. On one side it is a form of reflection, and everybody could be a philosopher. On the other side it is a systematic professional activity. What kind of philosophy is philosophy for children? It is a kind of reflection which can teach a child to be a thinker. It is possible, if we give him or her philosophical and cultural context of personality philosophizing, (p. 3)

VeraksaN. (Russia): Development of High Mentality in Preschool Age. The article is devoted to evolution of mental faculties in infant school. The author suggest his own conception of mental development of preschool age children, (p. 7)

Yaroslavtseva /. (Russia): The Mental Problems of Childhood and the Pathways of Philosophy. In the article the psychological and philosophical analysis of the early childhood thought (before 5 years) has been undertaken. The author guided by the works of the russian philosophers and psychologists investigates the subtle dialectics of the rational and irrational in child's consciousness.

№1 artiodlo "I prfcilami irtsriari di infanzda ed e^perienza dL filecffffia" l'analisi fileB3fira-psicniQgica chile partdmlarita' daL pnsifiro rella prima infanzia (prina di 5 anni) e' strata pees. L'autare basan±Bi sulle qpere dsi filecscfi e psicnLacJii russi аф!ara la dialettica sottile di razknate ed inazicrale in cnrcsaai-
ma infertile, (p. 9)

Шарп Энн Маргарет (США): Ребенок как критик. Умение критически относится к социальной реальности (быть хорошим критиком) является важным условием социализации личности. Оно отрабатывается в классе в процессе философского исследования. Обучение детей быть хорошим критиком включает в себя не только социально-политические и экономические стороны, но и моральные. Критицизм в условиях демократии - это общественная деятельность. Школьное "сообщество исследователей" позволяет включить детей в процесс обсуждения, выработки мыслительных механизмов, позволяющих анализировать ситуацию, избегая рисков при принятии решений, (стр. 13)

Section 1: Children's Philosophizing in the Context of Dialogue of Cultures

Arapova E., Arapov O. (Russia): Socratic Dialogue as a Method to Become Familiar with Philosophic Knowledge. The abstract examines the essence of Socratic method in teaching philosophy and reveals its significance for the individual and the society, (p. 19)

Belyaeva L. (Russia): P4C as a Way to Cultural Identity. Philosophy for children as a way to authentic cultural identification. Now cultural identification is a very difficult process, because there are plural values and goals in the globalize world. Philosophy can help children to get original cultural identification, witch includes critical thinking, ethnical consciousness, self-realization on the basis of humanistic and ethical values, complete responsibility and commitment. (p. 20)

Budyukin D. (Russia): Philosophy: a Window into the Children's World for the Adults. Childhood is a very important stage of development of human personality, especially in the modern world. A child lives in everyone; without him we lose a part of the soul, with him we can see and enjoy the beauty of the magical fairy world. Philosophy helps us to bring up this inner child. (P- 22)

Bushev A. (Russia): Internet and intercultural communication. Discussed below are the effects of Internet on the intercultural communication, the specific way of representation of values in the electronic discourse sphere. This is related to the aims and targets of intercultural education, especially in teenager age. (p. 24)

Vasileva E. (Russia): Philosophical Education for Children: Possible Conditions and Unconditional Possibilities. Children's philosophical education as an open creative process of cognition that trains active and literate thinking is the main argument for implementing the idea of "philosophy for children" in our country. In ontological and gnosiological aspect children's philosophizing is a leading instrument for cognition and realizing children's own existence in the given environment. Such an earlier experience founds the moral basis of a child's personality that is capable of future conscious interaction with different cultures, (p. 26)

Vishnevsky M. D.S., Komarova I. (Byelorussia): Children and Adults: Dialog of Cultures. Basic features of the children subculture are analyzed. Its essential links with the culture of adults are disclosed, (p. 28)

Gerasimova I. (Russia): **The creative power of miracle.** The intriguing theme of a miracle is used by the teacher for development of skill to rise on the point of view of another. We shall allow to be to the young researcher free in the opinion and the creative inspiration becomes operated. The miracle - is necessary in our life so considers the majority, (p. 30)

Demin R. (Russia): **The Ancient Chinese Philosophy, Cryptography and Children's Philosophizing.** The construction of ancient Chinese philosophical texts compares to cryptogram. The construction of these texts and texts of some philosophers (e.g., Hegel) reminds to us Hinton and Lewis Carroll cubes. "Hinton cubes" are a visualisation aid developed by the mathematician Charles H.Hinton to assist in visualising four-dimensional objects, (p. 34)

Demirova T. (Canada): **What do Russian Fairy-Tales Teach? or The First Experience of Philosophizing.** The child gains the first cultural experience through contact with the fairy-tale. Thinking over magic characters and stories is the first form of children's philosophizing. The fairy tales carry basic cultural sense and through this children get acquainted with good and evil, justice and unfairness, beauty and ugliness. The fairy-tales are popular as they stimulate children to find the sense of the reality. Traditional fairy-tales are more preferable in organizing classes with children than specially made texts because they are "implanted" into the culture and the consciousness of a people, (p. 35)

Dudenkova I. (Russia): **Childhood as a Modern Philosophy Theme.** During last period, not without influence from Freud, the attention of some philosophers is focused on the child. It is possible to allocate three directions for which the child is the significant philosophical character. Their main conclusion very simple: before to teach philosophy to children, it is possible to learn philosophies at children, (p. 37)

Zenko M. (Russia): **A Child in the Context of Dialogue of Cultures: is it Possible to Teach a Child to Philosophize by Training in Philosophy?** In development of children's philosophizing should be considered all of methodological and methodical aspects, connected with philosophy as scientific and educational subject. Thus, many-sided nature of the phenomenon as well as maintenances of concept corresponding necessity to analyze it outside of any formal frames, (p. 40)

Kudryashova T. (Russia): Can there be Four Karlssons? The author of the article reflects upon the question of a four-year-old child about, if there can be four Karlssons? The author has attempted to answer the series of questions about philosophy of interpretation of literature character by children, (p. 41)

Savelova E. (Russia): The Educational Potential of the Series of Philosophical Fairy Tales "Rootabaga Stories" (1922) by Carl A. Sandburg. The series of fairy tales "Rootabaga Stories" by American writer Carl A. Sandburg is a good material for children to learn the fundamentals of philosophy as "questioning". Making the world strange and unusual, the fairy tales can help a teacher organize a lesson as a dialogue, a fascinating intellectual game with "possible", (p. 43)

Sidorova Yu. (Russia): The Mystery of Talking with a Cat. The child likes to dialogue with animals... This article devoted friendship of Baby and Cat. This mythical character is phenomenon of the national and world culture, (p. 45)

Soloviev R. (Russia): Culture Borders and Personal Existential Aspects of Children's Philosophizing. In work, communication between growth of xenophobia and cultural chauvinism of cultural borders and existential nakedness of human existence during a postindustrial epoch is considered. The children's philosophizing forming communicative thinking and skills of an interpersonal reflection pawns psychological bases of ethnocultural dialogue and the interethnic communications, (p. 47)

Syrodejeva A. (Russia): Child, the Small and the Other. One of the first borderlines that a child comes across is the division of the world into the small (for the children) and the big (for the adults). The process of individual growth helps a child to realize that his/her own smallness is relative, dependent on time. Thus everyday life experience of individual change, along with ambivalence of small heroes from fairy tales, help a child to understand relativity of any otherness and borders which divide people into often hostile groups (including cultures). (p. 49)

Torosyan Vardan (Russia): Philosophical Attitude to Life for Children. The people achieve philosophical attitude to life only in mature age but not all of them. However that's possible to bring up such ability from childhood. This is not only the source to survive in contradictory and unpredictable world but it makes our life sensible and full of value, assisting self-realization, (p. 51)

Turkulets A. (Russia): Philosophy and Childhood. The author researches the correlation between interpenetrated philosophy way of thinking and child cognitive creativity in the context of the cultural dialogue, (p. 52)

Камхи Даниэла (Австрия): Развитие межкультурного диалога через философское исследование. Автор анализирует образовательный и воспитательный потенциал методики М. Липмана (сообщества исследователей), основанной на дискуссии и диалоге, для осуществления межкультурного диалога в условиях глобализма. Делает вывод, что философское исследование является эффективным инструментом для того, чтобы научить ребенка быть успешным в XXI веке. (стр. 54)

Kostikova A. (Russia): The Child as an Object of Philosophy. The author analyzes the concept by Yu.Kristeva. In opposite of traditional rationalistic philosophy Kristeva understands all human phenomena as reality of body's experience. Child is object of mother's love and will. (p. 57)

Section 2: Morals and Dialogue of Cultures in Philosophy for Children Curricuiums

Voronin A. (Russia): Morality in the Dialogue of Generations. The programme of philosophy for children is the denial of the statement that it is impossible to teach morality, only by the practical example. The dialogue as a practice of self-determination enables to gain information, compare it with the already known norms and develop one's own personal attitude taking other interlocutors' opinion into account. It is important to use empathy, motivated interest and demonstration instead of didactics and authority. The report includes two fairy tales that illustrate the author's position, (p. 59)

Duslikova Z. (Russia): Tales - Integration of Philosophy in the Pedagogical Process. The tales role in the forming of the first children's philosophy conception is discussed. Philosophy of the tales touches upon very important questions and helps to formation of personality, (p. 61)

Zolotukhma-Abolina E.V. (Russia): Moral and Psychological Values in Children's Philosophy. Contemporary culture of postindustrial market society is contradictory in character. On the one hand it suggests the idea that the interests of a person and its freedom are of primary importance - humane values, but on the other hand it is aimed at symbolic consumption, crude materialism and

high level of aggressiveness. Young generation is disoriented and it is hard for the young to choose the right values. The author distinguishes the following values to draw attention to in textbooks of philosophy for children: human life; benevolence; mental equilibrium. The philosophy for children should be "applied ethics" and "applied psychology", (p. 63)

*Ivashkin S., Panov S. (Russia): **The Time of Training and the Aftertaste of Events (on Re-deconstruction of Education Metaphysics)***. The upbringing and education in metaphysics (Plato, Kant, Hegel) were always viewed as the ways of liberation from animal features and acquiring humanity. The forms of such liberation - overcoming were based upon metaphysical anthropology that viewed a human being as an area for applying the idea in the restricted teleology of the kind. The hypothesis of this paper is to prove that the metaphysical perspective of education is inherited by the philosophical discourse of the XX century (Arendt, Adorno) with the ideology of respect and responsibility precluding the issue of the time of education itself, (p. 65)

*Koltipina M. (Russia): **"Remember the General Principle..."***. The aim of teaching Ethics in secondary school is to translate students about the fundamental moral principles. One of such principles is the Golden Rule, which was independently formulated within different traditions, in different peoples at particular stage of their social and spiritual development. In the process of education it is important to demonstrate students the relevance of the moral principles they are told in the class to different kinds of personal, communicative, and public experience, (p. 67)

*Levikova S.I. (Russia): **Informal Youth Subcultures as the Way of Purchase of Ethical Education***. While adults will think it is necessary to spend precious children's and youth's time for Ethics lessons at school and high school, children and in particular teenagers will find alternative forms of purchase of ethical knowledge. One of such forms or means is the informal youth subculture, (p. 69)

*Limonov V.A. (Russia): **The Education of the Human Race of Gottfried Ephraim Lessing***. The article is dedicated to analysis of one of the central, but small work of Lessing, that called treatise "The education of human race" (1755-1780), that was translated into Russian not so long ago. The author connected the historical conception of German thinker with the history of cyclic view of universe and all-european cyclic historical methods. It's significant, that idea of Lessing about the history and the future of humanity contains complex

interweaving of recurrence and progressive motions, romantic inflexions and strained didactics, that went through all German age of Enlightenment, (p. 73)

Linchenco J.A. (Russia): Philosophy of History or Morality in Teaching History at School. The problem of historical morality and dialog has been analyzed in this article. The author tries to give the explanation of the most functional theory. The advantage of J. Habermas communicative theory is proved by the author in comparison with another models, (p. 75)

Makarova A., Museichuk S. (Russia): Tolerance as Ethical Basis of Dialog of Cultures. Now tolerance is the integral component of dialogue of cultures. The tolerance concerns to number of ethical concepts similar in the essence to concept "freedom". The philosophy of tolerance recognizes a principle of equality between the people, (p. 76)

Morosova I. (Russia): Cultural Values and Philosophical Education of Children and Teenagers (Philosophical and Culturological Aspects). Transformations and dysfunctions of modern culture are the subject for the investigation of its structure in the context of spiritual recourses. Crises of spirituality in modern educational strategies is a marker of cultural collisions. The spiritual values present the positive way to the formation of the effective educative program. (p. 78)

Nechayeva M. (Russia): Moral Ideal of Russian Culture. The process of seeking for ideal bases of human being has always been one of the main internal characteristics of Russian philosophy. Without a certain ideal, which includes moral values all the attempts of bringing up a harmonically developed person are senseless. Only the conservation of people's historical traditions, main features of internal culture can prevent the total destruction of natural identity, intrusion of alien stereotypes. The process of children's education should put into consideration active contemporary mastering "antiideals" which are absolutely alien to Russian culture. Fruitful experience of western countries should not be imitated but has to be learned saving the best achievements of Russian cultural and pedagogical tradition, (p. 80)

Slievchenko A. (Russia): Fair Play in the Ethics Lesson. The focus of the presentation is on the arguments from fairness used in philosophical literature. Drawing on two particular examples (the conception of justice as fairness and the free-rider problem) the author argues for a wider use of the idea of fairness in the moral education of children, (p. 82)

Shmelyeva L. (Russia): **Morality and Dialog of Cultures in Gymnasium Course of Philosophy.** Philosophy is the language of international communication. Studying philosophy at school is not the same as preparing students to learn it at university, but an opportunity to create such circumstances, that will help to build up personality of students with high moral values on the early stage. It's formation of a person, who is ready to preserve his/her ethnic identity and at the same time is eager to understand and respect other cultures, and is keen to live in peace with other cultures representatives, (p. 84)

Музл Карэн (США): **Философия для детей, сообщество исследователей и изучение прав человека.** Обсуждается проблема возможности для детей участвовать в сообществе исследователей для развития интеркультурного и морального понимания прав человека, описывает преимущества педагогической технологии сообщества исследователей, доказывая, что это лучший способ для изучения детьми прав человека, (стр. 87)

Sultanov K.V. (Russia): **A.T. Bolotov and A.F. Bestuzev - Two Models of Upbraiding Process.** The article is devoted to the analysis of two educational models created by two brilliant Russian thinkers in the XVIII century - A.T. Bolotov and A.F. Bestuzev. Tender loving of a child educative system with permanent surprises which was put forward by A.T. Bolotov and A.F. Bestuzev's educational strategy of keeping a child away from excessive luxury, laziness, vices and extremes were deep investigations and mutual supplements to the idea that intimate acts of upbringing and education should meet a system of social support as a most important task of the state, (p. 93).

Section 3: Logics for Children as a Way of Training the Culture of Dialogue

Biryukova S. (Russia): **Teaching logic and skills of dialogue.** If dialogue is to be constructive, parties must be capable of logical discourse. Thinking logically is a skill better to be acquired at secondary school. The paper identifies stages of dialogue, problems characteristic of specific stages and means to solve them. (p. 97)

Borisov S. (Russia): **Asking as a form of naive philosophy.** Asking is considered as the cognitive activity inducing to philosophical dialogue. Asking is interfaced to self-knowledge of the person, provides understanding and is, as a matter of fact, with a reasoning which generates a new question and is stimulated old. (p. 99)

Brushinkin V., Sirotkina L. (Russia): Elements of Logical Culture for Schoolchildren. In the article a role of logic studying for communicative competence formation is described. Content elements of logical culture formation technology for schoolchildren is characterized, (p. 101)

Grifsova I.N. (Russia): Informal Logic: Possible Approach to Teaching Children Argumentative Reasoning. This presentation deals with the main ideas and methods of informal logic, which can be useful in formation of schoolchildren's skills of argumentation. Special attention is drawn to the problem of estimation of premises in argumentative reasoning, (p. 106)

Drugulina-Chornaya E.G. (Russia): "Reasoning Wise Men": Contextuality and Cognitive Egocentrism. How to overcome children's cognitive egocentrism? The problem is discussed both in logical and psychological senses. Case study is the problem of "reasoning wise men", (p. 108)

Ponizovkina I. (Russia): The Role of Practical Logic for "an Epoch of Dialogue". Today human existence depends on skill to carry on productive dialogue. The logic is a basis of this skill. It is necessary to form logic thinking at the children's age. In that case nontraditional methods of the teaching (for example, free discussion, didactic game, creative tasks and others) can be very helpful and effective, (p. 110)

Sinchenko G. (Russia): Logical Quiz for Senior Classes Schoolchildren. The logical quiz screenplay is proposed. It is expected that by its means one can assist schoolchildren to activate their logical abilities and enhance communicative status. A few visual excerpts of similar quiz carried out in a higher school institution is presented, (p. 112)

Sorina G. (Russia): Kant's Relation to the Questions in the System of Education. The paper has two main parts. The first discusses Kant's relation to metaphysical type of the questions. The second discusses his relation to the educational types of the questions. It is shown that the questions, according to Kant, are the necessary tools of the system of education, (p. 114)

Tarasova E. (Russia): Logical Foundations in Dialogical Culture. Logical lows and maxims of question-answer procedures are logical foundations in dialogical culture. The logical competence is one of the important components of dialogical culture. It requires special development in school education, (p. 116)

Yashin B.L. **Logics and the Formation of the Culture of Schoolchildren Thinking or Reflection about Expendiency of Studying Logics at School.** To teach Logics at school is to teach children the correct way of thinking. In nowadays there is a lack of correct thinking among many people, even politicians. The culture of thinking is needed by everybody. That is the main reason to begin teaching Logics at school, (p. 118)

Section 4: "Philosophy for Children" and the Psychological Bases of Dialogue of Cultures

Veraksa A. (Russia): **Symbol in Primary School Studies.** The article is devoted to symbol and its role in primary school studies. Symbols are forms of reflection; they can be used in mankind development of children, (p. 123)

Ivanov A. (Russia): **Children's Thinking and Mythological Consciousness: Community of Characteristics.** After defining the main characteristics and elements of mythological consciousness the author compares these characteristics with the distinctive features of children's thinking. Community of compared characteristics comes to a conclusion about the importance of further analysis as allows children's deeper understanding and better educating, (p. 124)

Krashennnikov E. (Russia): **Philosophy for Preschool Children.** The article is devoted to teaching philosophy for child preschool age in context of dialectical method of education, (p. 126)

Obukhov A. (Russia): **Dialog with the Other: Town-teenager in Traditional Culture of Russian Nations.** Dialog with the other means the way of development of inner reflective abilities and formation of personal identity. Research expeditions to traditional culture of different nations are the effective way of development of personal identity through the dialog with the representatives from other cultures, what is really different for the stereotyped way of life and thoughts of the town-teenager, (p. 127)

Pavlova T. (Russia): **The Younger Teenagers? Worldview Representation of Themselves and the Others.** The research of younger teenagers' worldview semantical differential method has shown the general category "me in the world" as central to categories "our world" and "people in the world". The results may serve the foundation to organize the practical experience of the assimilation teenagers' cultural valuables, (p. 129)

Popinako A. (Russia): Philosophical Component of a Distant Teaching in the Secondary Education. These thesis are about the instruction by correspondence presented in teachers and learners vision. Purposes and problems of the remote teaching are showed, (p. 131)

Popov V. (Russia): The Stages of Spirit Growing. Spirituality-formation of a personality is regarded as integral process, which consists of the following stages: imprinting, actively confidential socialization and supraliminal socialization as well as spiritual auto regulation. This scheme reflects formation of spirituality as a two-way process, admitting both ascension and degradation of a personality, (p. 133)

Trofimova I. (Russia): Youth at Risk: Family Values and Interpersonal Relations. Values of family and interpersonal relations have for youth at risk special sense in poor living conditions. The need for personal and group solidarity should take into consideration at work with YAR. (p. 135)

Slivaidak V. (Russia): Dialog as the Basis of Understanding. In the article the author is trying to observe the bases of a dialogue: there are such factors as dialogue individuals similarity, typical problem situations, in arrangement of individuals consciousness, its positions and points of view. Starting principles and final aim of a dialogue are also observed, that is why the author is dealing with the lots of understanding thinkers ideas, such as Buber M., Bakhtin M. and others, (p. 137)

Sliyan I. (Russia): Development of Variation Introduce of Evolution of Events by Preschool and Primary School Children. The article is devoted to upbringing variation envision in outward things at infant and primary school, (p. 138)

Sliyan O. (Russia): Social Contradictions and Possibilities of Preschool Age Children to Think about Them. The article is devoted to communication of social groups at infant school. The author told about possibility of children 6-7 y. to solve contradictions, (p. 139)

Shneider L. (Russia): Youth Subcultures as a Form of Experimental Philosophizing for the Young. With the socio-cultural systems dynamically developing as well as the norms and values changing, the problem of establishing stable and functional guidelines for consciousness development is of current importance now. In philosophy and psychology the complete and integral

world-view is reflected in the category of "image of the world" which is interpreted in a different way in different concepts. The style of living with dominating spontaneity of living is the form of experimentation for teenagers. Such numerous but closed islands of "existential rescue" where such style of living exists perform the function of philosophizing for the young, (p. 140)

Kosilova Elena (Russia): The Age and Possibility of Philosophizing. The first way is to find natural stages of age: childhood, adolescence, young adult, maturity, old age. The 2nd is to find gnoseological stages: echolaly, primary information accumulation, secondary information accumulation, gnoseological independence. The 3d way is to analyze existential position. The existential position of a child is egocentric, while an adult person takes care of the world, (p. 143)

Section 5: "Philosophy for Children" and Educational Strategy of the XXI Century

Ananchenko M. (Russia): The Development of Leadership Potential of Children and Youth in the XXI Century Education. Leadership and education as personal and social values are nearly connected: the qualitative education provides the superiority in the different spheres. It is veiy important to develop leader's habitus (as predispositions to leader's practice) from childhood and youth. The Author's Model of Leadership Development includes seven steps (points) and is founded on four main strategies (values, ethics, cognition, rational action), (p. 145)

Androsova G., Kabdullina M., Svintitskaya M., Tchikalov K. (Belarus): Upbringing and Educational Potential of Bioethics. Regarding the relations between a person and various living beings bioethics as a part of ethics opens new possibilities for a child values' formation basing on the acceptance of the principle of reverence before life. (p. 147)

Buyankina I. (Russia): Philosophical Thinking at Primary School. This is summary of experience of "playing philosophy" with 9-years old children at primary school, (p. 149)

Dvoretskaya E. (Russia): Teaching Philosophy at Schools: Tasks and Methods of the Realization. The main task of teaching philosophy at schools is to inculcate logical reasoning, an operation with abstract concepts and self reflection which is more important. Because of abstract consciousness' late for-

mation, we should teach philosophy not earlier than 8 class level. It is necessary to avoid just informative levels in teaching philosophy. We could reach our tasks only by studying original philosophical texts. Of course, the big methodological work should be done for a logical elaboration of courses and a selection of texts. Quality of these methodological works ought to be strong evaluated by experts, (p. 151)

Denisova L. (Russia): Formation of Ecological Consciousness of Children. One of the approaches to the resolving of environmental crises in XXI century is the formation of ecological culture and ecological consciousness. The abstracts are focused on the problems connected with formation of ecological culture of children. The role of philosophy in this process is shown, (p. 153)

Dmitrieva M. (Russia): Russian Cosmism Philosophy as the Base of Axiologie for Formation of Modern Education Principles. Practical mastering of Russian cosmism philosophy ideas is an actual for the modern pedagogical practice in Russia. Orientation of education to the internal mastering of environs world, to the moral features of person for tolerance and evolution of human civilization have to be base on that ideas, (p. 155)

Kladenova I. (Russia): The Roads We Choose. The article is devoted to the importance of Philosophy at the lessons of the English language at the gymnasium. Philosophy helps each student to be taught and to teach himself, to grow, to make a choice on the way to the aim and to help children of different nationalities to understand each other and to be understood, (p. 156)

Kudrova /. (Russia): On the Ways of Improving Modern Education. With the situation in the world and in Russia constantly changing, the requirements to the training of university graduates are influenced greatly. Today young people are expected to be able to cope with the information flow, make decisions and be professionally mobile. It is therefore of current importance now to change the educational system from the one aimed at reproductive deliverance of knowledge to the system aimed at training independent persons able to cognize new things and make free and conscious choice. One of the most important tasks for modern didactics is to develop such forms and methods of teaching that activate educational process, (p. 158)

Lipskaya L. (Russia): The World of Childhood as a Problem Philosophical a Pedagogic Research. The article is devoted to the childhood pecu-

liarities as the problem to study of philosophical and pedagogical anthropology, (p. 160)

Mayevskaya I. (Russia): **Philosophy at School as a Lesson of Comprehending the Sense.** Nowadays education should train children so that they will be successful in the first quarter of the XXI century, advancing the time. The issues of current importance are sophisticated and demand significant changes in the system of education with humanities being the most important instrument of achieving such tasks. Children should not be only informed about social facts but understand and comprehend the inner sense of the processes going on. The ability to find the sense is significant for a person who needs to survive in the context of free choice. The hypothesis and the practice of the experiment carried out show that the human sciences are presented as a complex and interdependent systems of humane and moral senses, (p. 162)

Masloboeva O. (Russia): **Creative Potential of the Philosophical Education.** Philosophy has a mission to create the man's self-consciousness and to assist in his self-realization. It is necessary to use this potential of philosophy consciously during educational strategy of 21 century, (p. 164)

Naumenko O. (Uzbekistan): **Philosophy and Poetry in Courses for Children.** Given clause is devoted to one of the forms of transfer of philosophical and scientific ideas - poetic. Philosophy should be accessible to children as formation of outlook begins with the childhood. In my opinions, the poetic form of reflection of these ideas outstanding thinkers will allow children to come nearer to philosophy, (p. 166)

Ovsyanitskaya E. (Russia): **Dialogue as a Mean of Creation of Philosophical Culture at School.** A comprehension of a different is a demand of the contemporary civilization; that is needed in the philosophical culture which must be built since a childhood. A dialogue is a method of the reconstruction or the reflection of another position is a part of the philosophical education. Because of philosophical lessons are absent in the Russian school plan the material of the traditional school subjects being full of different point of view or methods of approach (Science? Art, Practice, etc) can be used. (p. 168)

Odintsova V. (Russia): **Advancing High School Students personal works in the course "The Bases of Philosophy".** The article is devoted to advanced self-preparing work of college students during their studies of philosophy. (p. 170)

Polyakova I. (Russia): **The Meaning of Philosophy in Children's Life and Teaching.** The main purpose of modern education is not only to translate knowledge to children, but to learn them, how to use that knowledge in their ordinary life. Philosophy is the main source of wisdom, which is very important condition of becoming harmonic personality, (p. 172)

Rotenfeld Yu. (Ukraine): **New Education Model.** Is proposed the new paradigm of knowledge, whose basic content is directed toward the knowledge of universal, universal. In the schoolboys will be as a result added the integral picture of peace as the system of varied natural and social relations, (p. 174)

Silitch T., Loginovskaya L., Tchumakova D. (Byelarus): **Ecological View of 6 year old Children.** Ecological education and upbringing ought to base on the understanding of the value and originality of life. The ecological ethics studies in early age let form the grounds for careful and responsible treatment to nature, (p. 176)

Stankevitch L. (Russia): **Philosophy of Integrity Personality for the Children.** Substance and logic of training course philosophy of integrity personality for the children are been considered in this thesis. At the heart of programme is a conception of generation of integrity personality as a complicated hierarchical system and structured formation, (p. 177)

Suvorova I. (Russia): **Implementing Philosophical Concept into the Contemporary School Education.** The modernization of the national educational system in the context of its integration into the single European educational space demands to decide whether the current teaching innovations are effective. Only the system integrated into the cultural tradition of the country can be effective in this context and correlates with its mentality. Such system cannot be borrowed; it is formed in the national culture by professionals, scientists and practitioners. The author suggests culture-producing model of the school. Such model will solve many current educational and socio-psychological problems of gnosiological and axiological character, (p. 180)

Troitskaya T., Siman Ye. (Ukraine): **Philosophy for Children: Ideas and Collisions.** The educational strategies of the XXI century demand philosophical provision of teaching and education aimed at development, self-development of a person, cognition of his nature and abilities. The author determines some contradictions through analyzing best practices aimed at forming the world-view that corresponds the real life, plurality of ideas and positions.

Without overcoming these contradictions it is impossible to build a stable educational system, (p. 182)

Fedoseeva N. (Russia): Philosophy as an Educational Strategy for the Little Schoolchildren. The earliest touch to philosophy gives to the child a huge impulse of intellectual and personal growth. For achievement of the given purpose I choose teaching on system of development of training L. Zankova. (p. 183)

Стриано Маура (Италия): Философии для детей: образовательное движение к повышению рефлексивности и ответственности. Автор фиксирует образовательную ценность программы "Философии для детей", ее статус, как своеобразной педагогической веры и кредо. Рассматривает статус верований в человеческом существовании, делает вывод, что "философии для детей" - это рефлексивная педагогика, (стр. 184)

Висенти Роберта (Италия): Стратегии в экологическом образовании: Инновационный экомусей воды. Автор рассказывает о Национальном музее воды, который был создан в 1934 году и стал частью образовательного проекта, построенного на методике философии для детей. Темой бесед стала проблема роли и значения воды в жизни человека, (стр. 187)

Section 6: "Philosophy for Children" and Cultural Integration: International Experience

Beskova I. (Russia): Idea as Basis of Creating Teaching. Inadvertent and not realized mixture of concepts "idea" and "information" in pedagogical process has led to the situation when knowledge, imparting to trainees, have appeared to be focused, more likely, on acknowledgement of the information, than on a birth of idea. But when a child, mastering of information is carried out by reproduction of a coming signal by means of the whole his embodiment, not only "by his head". Therefore something, to be adequately apprehended by a child, might be reproduced by all his essence - and it is a distinguishing feature characteristically for the mastering of idea, not of the information, (p. 191)

Bilyalova G. (Kazakhstan): The Wisdom of Kazakh People in Teaching Philosophy: Archetypes and Parables. The Republic of Kazakhstan is a multi-national and multi-confessional state where 150 peoples live in consent and peace. The tolerance and mutual respect to different worldviews, traditions and

customs are formed through the dialogue of ethnic and religious cultures. The author agrees with L. Retyunskikh that "Philosophy carries "eternal truths" accumulated for hundreds of years. That is why the earlier the person is involved in it, the stronger the impulse of intellectual and personality development". (p. 194)

Museichuk M. (Russia): **Humour in Dialog of Cultures through Prism of Federal Competition on Preparation of International Meeting of Children "RUSSIA vs ITALY"**. Humour as foundation for determination of level of vocal culture (to the brightness, expressiveness and logic of exposition) and communicative skills is in a dialog, (p. 196)

Pheltse B. (Latvia): **P4C: Technique of Talking**. The present paper is an attempt to look at some aspects of the conversation. Conversations lead us. It only seems that we make conversation, (p. 198)

Pheltsis A. (Latvia): **P4C: Experience of Latvia**. In the program's Philosophy with children (Mathew Lipman, Montclair University) range of interests is to develop the ability to make decisions involving children in independent thinking, choosing appropriate adapted philosophic texts as leverage. There is a nongovernment organization Philosophic education Centre (1998) in Latvia, who is occupied with populating the ideas of Philosophy with Children, organizes courses for teachers, create new education literature, makes library, (p. 199)

Yulina N. (Russia): **Ethical Education**. The article is devoted to ethical component of philosophy for children. The author makes a conclusion that the best way for understanding moral essences by children is philosophical inquiry, (p. 201)

Бренифиер Оскар (Франция): **Преподавание философии как кросс-культурная практика**. Автор суммирует и систематизирует основные принципы его концепции и программы преподавания философии для любого возраста и любого уровня обучающихся. Эта практика включает в себя разные точки зрения (автономии, критицизма и т.д.) и компетенции (углубление, проблематизация и концептуализация мышления и т.п.). (стр. 206)

Гаеди Яхиа, Алиасгари Маджид (Иран): **Обучение детей мышлению через философствование**. Авторы обращают внимание на то, что философия для детей понимает философию не как концепции, а

как философствование, что важно для воспитания хорошего мышления. Она может быть включена в образовательную практику Ирана, который меняется, превращаясь из аграрной страны в промышленную. Это определяет изменение занятости детей и создание возможностей для всеобщего образования, (стр. 208)

Стефано Оливеро (Италия): Философия для детей и вызов космополитизма. Автор обращает внимание на то, что современная культурная ситуация характеризуется сосуществованием многих культур внутри одной. Диалог культур идет и на онтологическом уровне и на эпистемологическом, порождая космополитизм. Педагогическая техника философии для детей помогает освоить эту ситуацию, (стр. 210)

Sultanov K.V. (Russia) N.I. Novikovs' Enlightening Program. The article analyzes the central treatise of the XVIII-th century "About education and manual of children", written by the Russian educator N.I. Novikov. The treatise became not only the sample of dialogue of the European pedagogical thought with the domestic in questions of understanding of the child, but also has declared existence of the science of education - pedagogics, which was ought to, leaning on natural inclinations of children's character, prepare the child for a life in a society, (p. 212)

Round Table: Concept of the Modern Philosophy Textbook for Children and Teenagers

Astapova IV. (Russia): Dialog of Culture in Course of World Art Culture. In this article the author examines organization of conversation in the World Art and Culture lessons, which allows to program school courses in History of World Art and Culture more systematically, (p. 217)

Borisov S. (Russia): The Dialog Textbook "Philosophical Discussions". The course "Philosophical discussions" is of current importance and original due to the dialogue format of material presentation, unconventional reflective and analytical form of knowledge mastering control as well as taking the age-specific abilities of senior pupils into account. The dialogue format of introducing material determines cultural and historical view of philosophical issues. The course is elective and corresponds to the most of the subjects taught at school such as Literature, Culture studies and History. The main didactic notions the course is based upon are freedom, choice and responsibility. The study set comprises a textbook and a student's book. (p. 218)

Dudina M. (Russia): Anthropological Issues in "Philosophy for Children". The author suggests including anthropological issues to make children reflect and discuss themselves, natural, cultural and social environment in order to consider a human being as a part of the Universe. Pedagogy and education being cultural phenomena are meant to help any person since his/her earliest years to realize his/her ego and to fulfill him/herself. We believe it to be reasonable to teach children to consider people as biological beings in cosmic universe. We think that such a way has much potential for humane pedagogy aimed at freedom and not at personal violence, (p. 220)

Krasnopol'skaya L. (Russia): On the Experience of Formation of Ecologically Responsible Behavior. The communication describes basic principles of organizing and subject-matter of annual conferences for schoolchildren "Ecopolis (ecological town) as a town for future" held in Pushchino, Moscow Region, since 2000 as a possible form for including philosophy into ecological education of children, (p. 222)

Makarov V. (Russia): Teaching Books in Philosophy for Secondary School. A set of teaching and methodical materials on Philosophy is under development in gymnasium No. 1576. For this purpose there were elaborated the following general principles of working with students: giving to the students philosophically texts; discussion problematic situations at the lessons; looking-for the answers and relevant information out of lessons; arranging interdisciplinary connections at task and extracurricular activities. Author demonstrates results obtained by the pedagogical group (staff) of the gymnasium, (p. 224)

Pruzginina Olga (Russia): Philosophy for Children and Philosophical Tales. There is the component of a child's life and mind which hasn't been subordinated by the child literature. That's metaphysics. According to the author's conception it's a philosophical tale which could be the most adequate form for the searching with metaphysics since 7 years old. (p. 227)

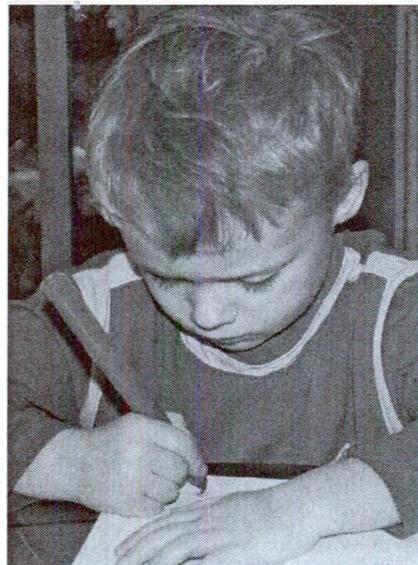
Retyunskikli L. (Russia): Philosophy for Elementary School. The idea of teaching philosophy in elementary school is new for Russian system of education. The textbook for it need to be deferent from the same books for high school. The basis of it may be methods of play and talking. Materials for discussions may be taken from original literature and philosophy texts, (p. 228)

Shulga E. (Russia): The Philosophic Context of Interpreting Literary Works in the Courses of Philosophy for Children. It is crucial for interpret-



ing actual sense of a literary work to determine the philosophic context of any work of high artistic merit (literary, poetic text). The interpretation of such texts is viewed as ascertaining connection between events, artistic descriptions, images, metaphors, etc. That what was included into interpretation becomes signs. The process begins with determining the author's motives and associates with mental processes which determine the behavior of his/her characters explicated into the core structure of the text under consideration. Through performing this main task the researcher may comprehend the sense of the text comparing his/her own ideas with those in the text. (p. 231)

Джеферсон Пер (Дания): **Философские и образовательные стратегии 21 века.** Автор отмечает наличие мультикультурной ситуации в странах Европы и говорит о необходимости адекватного ее отражения в учебных пособиях по философии для детей и подростков. Детское философствование - это зеркало мира. Философия, лежащая в основе всех наук и религий, способна дать ответ вызовам 21 века. (стр. 234)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ананченко Марина Юрьевна, кандидат философских наук, заслуженный учитель РФ, заместитель директора по научной работе, Архангельский педагогический колледж, докторант кафедры философии Московского педагогического государственного университета; Архангельск, Россия. E-mail: director@pomorsu.ru

Андросова Галина Юрьевна, студентка 2 курса, Международный государственный экологический университет им. А.Д. Сахарова; Минск, Республика Беларусь.

Арапова Эльмира Асфаровна, кандидат философских наук, доцент, Московская академия тонкой химической технологии (МИТХТ) им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия. E-mail: el-arapova@gambler.ru

Арапов Олег Геннадьевич, преподаватель, Московская академия тонкой химической технологии (МИТХТ) им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия. E-mail: el-arapova@gambler.ru

Астапова Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры культурологии, Курский государственный университет; Курск, Россия. E-mail: astapovan@yandex.ru

Беляева Людмила Александровна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, Уральский государственный педагогический университет; Екатеринбург, Россия. E-mail: belyaeva@usru.ru

Бескова Ирина Андреевна, доктор философских наук, главный научный сотрудник Института Философии Российской Академии Наук; Москва, Россия.

Билялова Гульмира Николаевна, доцент кафедры философии и методологии наук, Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая; Алматы, Казахстан. E-mail: ghilyalov@yandex.ru

Бирюкова Светлана Сергеевна, учитель математики, гимназия № 1576; Москва, Россия. E-mail: svetlana47@newmail.ru

Борисов Сергей Валентинович, кандидат культурологии, доцент кафедры философии, Челябинский государственный педагогический университет; Челябинск, Россия. E-mail: borisovsv69@mail.ru

Брюшинкин Владимир Никифорович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и логики, Российский государственный университет им. И. Канта; Калининград, Россия. E-mail: bryush@kaliningrad.ru

Будюкин Дмитрий Анатольевич, кандидат философских наук, старший преподаватель, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: aristeas@yandex.ru

Бушев Александр Борисович, кандидат филологических наук, доцент, филиал ГОУ ВПО "Санкт-Петербургский государственный Инженерно-экономический университет" в г. Тверь; Тверь, Россия. E-mail: alex.bouchev@list.ru

Буянкина Ирина Михайловна, учитель начальных классов, прогимназия 1801; Москва, Россия. E-mail: ale_k_sey@yahoo.com

Васильева Евгения Владимировна, магистр психологии, аспирантка кафедры философии, Московский педагогический государственный университет; Москва, Россия. E-mail: evgenyposta@gmail.com

Веракса А.Н., Аспирант факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия. E-mail: neveraksa@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, Московский городской психолого-педагогический университет; Москва, Россия. E-mail: neveraksa@yandex.ru

Вишневецкий Михаил Иванович, доктор философских наук, профессор, заслуженный работник образования Республики Беларусь, член-корреспондент Белорусской академии образования, первый проректор, Учреждение образования "Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова"; Могилев, Республика Беларусь. E-mail: mgynis@mail.ru

Воронин Андрей Алексеевич, доктор филос. наук, ведущий научный сотрудник, Институт философии Российской Академии Наук; Москва, Россия. E-mail: andvoronon@rambler.ru

Герасимова Ирина Алексеевна, доктор философских наук, Институт философии Российской Академии Наук; Москва, Россия.
E-mail: iph@iph.ras.ru

Грифцова Ирина Николаевна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, Московский педагогический государственный университет; Москва, Россия.
E-mail: structura_mpgu@mail.ru

Дворецкая Екатерина Викторовна, доктор философских наук, доцент, Институт педагогического образования Российской Академии Образования, заведующая сектором Международной интеграции; Москва, Россия. E-mail: dvorez2@yandex.ru

Демирова Татьяна Валерьевна, психолог-консультант; Торонто, Канада. E-mail: yana.demirova@gmail.com

Денисова Людмила Александровна, старший преподаватель, РГГМУ, кафедра социально-гуманитарных наук; Санкт-Петербург, Россия.

Дёмин Ростислав Николаевич, учитель, гимназия "Петершуле"; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: Deminros@yandex.ru

Дмитриева Майя Георгиевна, соискатель кафедры философии Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, исполнительный директор Благотворительного фонда социальной адаптации детей-сирот "Наше завтра"; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: maya_dm@mail.ru

Драгаллина-Чёрная Елена Григорьевна, доктор философских наук, доцент, профессор, Государственный университет - Высшая школа экономики; Москва, Россия. E-mail: edrag@ramler.ru

Дуденкова Ирина Васильевна, кандидат философских наук, ассистент, Российский университет дружбы народов; Москва, Россия. E-mail: irinafil@bk.ru

Дудина Маргарита Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Уральский Государственный университет им. А.М. Горького; Екатеринбург, Россия.
E-mail: m-dudina@mail.ru

Душкова Зиновья Васильевна, писательница, главный редактор, "Издательский Дом Душковой"; Москва, Россия.
E-mail: zinovia@rbcmail.ru

Зенько Марина Анатольевна, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, Центр национальных проблем образования Федерального института развития образования; Москва, Россия.
E-mail: marina@emergent.ru, mzenko@ya.ru

Золотухина-Аболина Елена Всеволодовна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой истории философии и философской антропологии, Ростовский государственный университет. Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: elena_zolotuhina@mail.ru

Иванов Андрей Геннадиевич, кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: agivanov2@yandex.ru

Ивашкин Сергей Николаевич, кандидат культурологии, Университет истории культур; Москва, Россия. E-mail: maybabushkin@mail.ru

Кабдуллина М.М., студентка, Международный государственный экологический университет имени А.Д. Сахарова;. Минск, Республика Беларусь.

Кладёнова Ирина Евгеньевна, соискатель кафедры философии, заслуженный учитель РФ, учитель английского языка, Курганский государственный университет; Курган, Россия. E-mail:klad.irina@mail.ru

Колтыпина Марина Викторовна, кандидат философских наук, доцент; Москва, Россия. E-mail: mkoltykina@mail.ru

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства, Могилевский

государственный университет им. А.А. Кулешова; Могилев, Республика Беларусь. E-mail: mgynis@mail.ru

Косилова Елена Владимировна, кандидат философских наук, ст.преподаватель философского факультета; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия.

Костикова Анна Анатольевна, кандидат филос.н., доцент кафедры истории зарубежной философии философского факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия. E-mail: kostikova@philos.msu.ru

Кострюкова А.В., студентка 3 курса факультета психологии, Магнитогорский государственный университет; Магнитогорск, Россия. E-mail: mv-mus@ya.ru

Краснопольская Любовь Наумовна, кандидат философских наук, доцент, учитель обществознания и культурологи, кафедра философии Российской академии наук, Экологический лицей; Пущино, Россия. E-mail: lnkras@rambler.ru

Крашенинников Е.Е., кандидат психологических наук, доцент, Московский городской психолого-педагогический университет; Москва, Россия. E-mail: neveraksa@yandex.ru

Кудрова Ирина Аркадьевна, кандидат педагогических наук, гимназия № 1576; Москва, Россия. E-mail: ikudrova@mail.ru

Кудряшова Татьяна Борисовна, доктор философских наук, доцент, Ивановский государственный университет, профессор; Иваново, Россия. E-mail: kudryashovs@mail.ru

Левашов А. Н., студент 3 курса факультета психологии, Магнитогорский государственный университет; Магнитогорск, Россия. E-mail: mv-mus@ya.ru

Левикова Светлана Игоревна, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский педагогический государственный университет; Москва, Россия. E-mail: levikovasi@inbox.ru

Лимонов Владимир Андреевич, кандидат исторических наук, доцент, проректор, Санкт-петербургский государственный инженерно-экономический университет; Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: vladimir.limonov@engec.ru

Линченко Андрей Александрович, кандидат философских наук, старший преподаватель, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: linchenkol@ Rambler.ru

Липская Лариса Алексеевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Уральский государственный университет физической культуры; Челябинск, Россия.
E-mail: Lipskaya@mail.trigor.ru

Логиновская Л.М., средняя общеобразовательная школа № 98; Минск, Республика Беларусь

Маевская Инна Генриховна, кандидат философских наук, директор гимназии 1576; Москва, Россия. E-mail: mayavsk@ultranet.ru

Макаров Валентин Валентинович, кандидат философских наук, заместитель директора по экспериментальной работе, ГОУ Гимназия №1576; Москва, Россия. E-mail: vvmakarov@ultranet.ru

Макарова Александра Константиновна, кандидат философских наук; Магнитогорск, Россия. E-mail: mv-mus@ya.ru

Маслобоева Ольга Дмитриевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, преподаватель философии в школе, Санкт-Петербургский негосударственный университет экономики и финансов; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: masloboevs.o@inbox.ru

Мионов Владимир Васильевич, доктор философских наук, профессор, декан философского факультета, проректор, Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия.

Морозова Ирина Николаевна, кандидат культурологии, доцент, факультет декоративно-прикладного творчества, кафедра декоративно-прикладного искусства, Челябинская государственная академия культуры и искусств; Челябинск, Россия. E-mail: mo-rel@yandex.ru

Мусийчук Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии, Магнитогорский государственный университет; Магнитогорск, Россия.
E-mail: mv-mus@ya.ru

Мусийчук Сергей Васильевич, кандидат философских наук; Магнитогорск, Россия. E-mail: mv-mus@ya.ru

Науменко Олег Александрович, старший преподаватель, кафедра философии и методологии науки философского факультета, Национальный Университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека; Ташкент, Узбекистан.
E-mail: naumenko06@mail.ru

Нечаева Мария Юрьевна, аспирантка кафедры философской и психологической антропологии, Российский Государственный Университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: marian2006@yandex.ru

Обухов Алексей Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, Московский педагогический государственный университет; Москва, Россия. E-mail: ao@redu.ru

Овсяницкая Елена Альбертовна, кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой методики обучения истории и общественных дисциплин Московского педагогического государственного университета; Москва, Россия. E-mail: elenal9662505@yandex.ru

Одинцова Вера Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, заместитель директора по научно-методической работе, Педагогический колледж № 5 Департамента образования г. Москвы; Москва, Россия. E-mail: odincovavr@ Rambler.ru

Павлова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, факультет психологии, кафедра общей и профессиональной психологии, Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского; Брянск, Россия. E-mail: t_pavlova@list.ru

Панов Сергей Владимирович, кандидат философских наук, докторант, Университет истории культур; Москва, Россия.
E-mail: saint-denis@mail.ru

Полякова Ирина Павловна, кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: irisjpaul@mail.ru

Понизовкина Ирина Федоровна, кандидат философских наук, доцент, Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова; Москва, Россия. E-mail: irina-ponizovkin@mail.ru

Попинано Анна Владимировна, студентка биологического факультета Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, преподаватель ОЛ ВЗМШ; Москва, Россия. E-mail: popinako@rambler.ru

Попов Валентин Ярославович, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: popov.v.j@lipetsk.ru

Пружинина Ольга Борисовна, кандидат философских наук, учитель русского языка и литературы, школа при консерватории им. Чайковского; Москва, Россия. E-mail: dearob@mail.ru

Ретюнских Лариса Тимофеевна, доктор философских наук, профессор кафедры философии естественных факультетов, философский факультет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия. E-mail: larisa@phil4chil.ru

Ротенфельд Юрий Александрович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии, Луганский национальный аграрный университет; Луганск, Украина. E-mail: rotenfeld@mail.ru

Савелова Евгения Валерьевна, кандидат культурологии, доцент, старший научный сотрудник кафедры теории и истории Дальневосточный государственный гуманитарный университет; Хабаровск, Россия. E-mail: jane_sav@yahoo.com

Салеев Матвей Игоревич, студент 3 курса факультета психологии, Магнитогорский государственный университет; Магнитогорск, Россия. E-mail: mv-mus@ya.ru

Свинтицкая Марина Геннадьевна, студентка 4 курса, Международный государственный экологический университет имени А.Д. Сахарова; Минск, Республика Беларусь. E-mail: Marisha.white@tut.by

Сидорова Юлия Евгеньевна, соискатель кафедры русского языка и культуры речи ПИ ЮФУ; Ростов-на-Дону, Россия.
E-mail: sidorova78@inbox.ru

Силич Татьяна Владимировна, аспирант, Белорусская медицинская академия последипломного образования; Минск, Республика Беларусь.
E-mail: kuklitsk@mail.ru

Симан Е.М., аспирантка Института философии и истории образования, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова; Украина.

Синченко Георгий Чонгарович, доктор философских наук, профессор кафедры философии и политологии, Омская академия Министерства Внутренних Дел России; Омск, Россия. E-mail: gsinchenko@rambler.ru

Сироткина Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Институт современных образовательных технологий; Калининград, Россия.
E-mail: bryush@kaliningrad.ru

Соловьёв Ростислав Евгеньевич, кандидат философских наук, заведующий кафедрой общепрофессиональных дисциплин и права, филиал НОУ ВПО "СФГА" в г. Салехард; Салехард, Россия.
E-mail: ontolog2@yandex.ru

Сорина Галина Вениаминовна, доктор философских наук, профессор кафедры философии гуманитарных факультетов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; Москва, Россия.
E-mail: gsorina@mail.ru

Станкевич Леонид Павлович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Липецкий государственный технический университет; Липецк, Россия. E-mail: linchenkol@rambler.ru

Суворова Ирина Михайловна, кандидат философских наук, старший преподаватель, Карельский государственный педагогический университет; Петрозаводск, Россия. E-mail: suvmih@list.ru

Султанов Константин Викторович, доктор философских наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: child2000@bk.ru

Сыродеева Лея Александровна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт философии Российской Академии Наук; Москва, Россия. E-mail: h.ruck@mail.ru

Тарасова Эльвира Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, Смоленский гуманитарный университет; Смоленск, Россия. E-mail: Elviratarasova@yandex.ru

Торосян Вардан Григорьевич, доктор философских наук, профессор, Краснодарский университет культуры и искусств; Кубанский государственный университет; Краснодар, Россия. E-mail: toros@manag.kubsu.ru

Троицкая Тамара Серафимовна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, Мелитопольский государственный педагогический университет; Мелитополь, Украина.

Трофимова И.Н., кандидат политологических наук, научный сотрудник, Институт социологии Российской Академии Наук; Москва, Россия.

Туркулец Алексей Владимирович, доктор философских наук, доцент, профессор, Хабаровская государственная академия экономики и права; Хабаровск, Россия. E-mail: tual63@mail.ru

Федосеева Наталья Владимировна, заместитель директора по учебной работе, учитель начальных классов, МОУ "Средняя общеобразовательная школа № 60"; Рязань, Россия. E-mail: L_Kachurina@list.ru

Фелце Байба Яновна, магистр педагогики, лектор (доцент), преподаватель кафедры социологии факультета социальных наук, Даугавпилсский Университет; Даугавпилс, Латвия. E-mail: Uiwu@inbox.lv

Фелцис Айнар Линардович, магистр педагогики, лектор (доцент), преподаватель кафедры социологии факультета социальных наук, Даугавпилсский Университет; Даугавпилс, Латвия. E-mail: tuwu@inbox.lv

Чикалов Константин Михайлович, студент 3 курса, Международный государственный экологический университет им. А.Д. Сахарова; Минск, Республика Беларусь. E-mail: aglokos@gmail.com

Чумакова Дарья Викторовна, студентка 4 курса, Международный государственный экологический университет имени А.Д. Сахарова; Минск, Республика Беларусь. E-mail: Darya_chumakova@mail.ru

Швайдак Валентина Владимировна, кандидат философских наук, доцент, Липецкий филиал Орловской региональной академии государственной службы; Липецк, Россия. E-mail: a@pozitron.org

Шевченко Александр Анатольевич, кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН; Новосибирск, Россия. E-mail: shev@philosophy.nsc.ru

Шиян И.Б., кандидат психологических наук, доцент, Московский городской психолого-педагогический университет; Москва, Россия. E-mail: neveraksa@yandex.ru

Шиян О.А., кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской психолого-педагогический университет; Москва, Россия.

Шмелёва Людмила Ивановна, учитель истории, гимназия № 2; Рязань, Россия. E-mail: gimnazia2.ryazan@mail.ru

Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор, Московский Психолого-педагогический университет; Москва, Россия. E-mail: lidashnerl@rambler.ru

Шульга Е.Н., доктор философских наук, Институт философии Российской Академии Наук; Москва, Россия. E-mail: iph@iph.ras.ru

Юлина Нина Степановна, доктор философских наук, главный научный сотрудник Института философии Российской Академии Наук; Москва, Россия. E-mail: iph@iph.ras.ru

Ярославцева Ирина Павловна, кандидат философских наук, доцент, Таганрогский радиотехнический университет; Таганрог, Россия.
E-mail: meotida@nm.ru

Яшин Борис Леонидович, доктор философских наук, профессор, кафедры философии, Московский педагогический государственный университет; Москва, Россия. E-mail: jabor123@rambler.ru

Aliasgari Majid, Ph.D, assistance professor, Tarbiat Moallem University; Tehran, Iran. *Алиасгари Маджид*, кандидат наук, ассистент профессора, Университет Тарбиат Моаллем; Тегеран, Иран.
E-mail: yahyaghaedy@yahoo.com

Brenifier Oscar, professor, director, Institute of practical philosophy; Paris, France. *Бренифиер Оскар*, профессор, директор, Институт практической философии; Париж, Франция.
E-mail: alcofrib@club-internet.fr

Camhy Daniela G., French and Canadian citizen, Director of the ACPC Austrian Center of Philosophy with Children, Associate Professor at the Philosophy Department at Karl-Franzens-University Graz. *Камхи Даниэла*, магистр философии, почетный доктор, директор Австрийского Центра философии для детей; Грëз, Австрия. E-mail: daniela.camhi@uni-graz.at

Jespersen Per, Ph. D. in theology and philosophy, Copenhagen University, Adviser for philosophy for children on teachers' colleges and schools. *Ясперсен Пер*, кандидат наук в области теологии и философии, советник по философии для детей в педагогических колледжах и школах, Копенгагенский университет; Копенгаген, Дания.
E-mail: p4cp4c@gmail.com

Ghaedi Yahya, Ph.D, assistance professor, Tarbiat Moallem University; Tehran, Iran. *Гайди Яхиа*, кандидат наук, ассистент профессора, Университет Тарбиат Моаллем; Тегеран, Иран. E-mail: yahyaghaedy@yahoo.com

Mizell Karen, Ph.D., Associate Professor of Philosophy, Utah Valley University (formerly Utah Valley State College); USA. *Мизелл Карен*, кандидат наук, профессор философии, Университет Долины Юта (ранее Государственный колледж Долины Юта); Юта, США.
E-mail: mizellka@uvsc.edu

Oliverio Stefano, Ph.D. in Education, professor assistant, UNIVERSITY OF NAPLES "FEDERICO II" (ITALY); Naples, Italy. *Оливерิโอ Стефано*, кандидат наук в области педагогики, доцент, Неапольский Университет "Федерико II"; Неаполь, Италия. E-mail: stefano.oliverio@yahoo.it

Sharp Ann Margaret, Institute for the Advancement of Philosophy for Children; Montclair State University; Montclair, USA. *Шарп Энн Маргарет*, доктор философии, профессор. Соавтор М. Липмана по программе "Философия для детей". Институт по развитию философии для детей при Государственном университете Монтклер; Монтклер, штат Нью Джерси, США. E-mail: nsharp@yahoo.com

Striano Maura, Ph.D., Associate professor of Pedagogy, University of Naples Federico II; Naples, Italy. *Стриано Маура*, кандидат наук, профессор в области педагогики, Неапольский Университет "Федерико II"; Неаполь, Италия. E-mail: maura.striano@unina.it

Vicentini Dott. Roberta, Degree in Educational Science, Teacher of Philosophy for Children-Educational Consultant; Verona, Italy. *Висентини Дотт. Роберта*, обладательница научной степени в области педагогики, учитель философии для детей, педагог-консультант; Верона, Италия. E-mail: r.vicentini@libero.it

Финалисты заочного тура (эссе) Первой Российской олимпиады по философии 2008 г.

Первая номинация (дети от 8 до 10 лет)

Володьков Иван - 10 лет, Прогимназия 1801 (Москва)
Джимбинов Илья - 10 лет, Прогимназия 1801 (Москва)
Лебедева Катя - 10 лет, Прогимназия 1801 (Москва)
Иауменко Евгений - 10 лет, Прогимназия 1801 (Москва)
Овчинников Михаил - 10 лет, Гимназия № 12 (Липецк)
Пекедова Анастасия - 9 лет, МОУ СОШ № 5 (Г.Надым, ЯНАО)
Цыбасова Аня - 10 лет, Прогимназия 1801 (Москва)
Шведова Валерия - 10 лет, Гимназия 1576 (Москва)

Вторая номинация (дети от 11 до 13 лет)

Бернюкевич Алена - 12 лет, Гимназия № 4 (Чита)
Голикова Мария - 12 лет, МОУ СОШ №33 (Магнитогорск)

Ермолаева Елизавета - 12 лет, Частная общеобразовательная школа с философским уклоном (Казахстан, ЗКО, Уральск)
Ковалева Валерия - 13 лет, Гимназия 171 (Санкт-Петербург)
Краснобаева Валерия - 13 лет, МОУ СОШ № 9 (Надым, ЯНАО)
Мишин Евгений - 12 лет, МОУ "Гимназия 2" (Салават, Республика Башкортостан)
Мотылева Надежда - 11 лет, Гимназия 1543 (Москва)
Наумова Анастасия - 13 лет, СОУ СОШ № 1413 (Москва)

Третья номинация (школьники от 14 до 18 лет)

Алфеева Юлия - 16 лет, Гимназия 47 (Кургана)
Асланова Наталья - 14 лет, МОУ СОШ № 15 (Челябинская область, Еманжелинский муниципальный район, пос. Зауральский)
Ермолаева Полина - 17 лет, ГОУ Гимназия № 1576 (Москва)
Ковальчук Юлия - 17 лет, МОУ "Гимназия 2", (Салават, Республика Башкортостан)
Котлованова Татьяна - 16 лет, МОУ СОШ № 15 (Челябинская область, Еманжелинский муниципальный район, пос. Зауральский)
Матвеев Ярослав - 15 лет, Лицей при Нежинском государственном университете им. Н. Гоголя (Нежин Черниговской обл., Украина)
Пилипюк Дарья - 14 лет, гимназия 1515 (Москва)
Скорикова Алина - 14 лет, МОУ СОШ № 15 (Челябинская область, Еманжелинский муниципальный район, пос. Зауральский)
Челнокова Алина - 16 лет, МОУ Гимназия № 91 им. М.В. Ломоносова (Железнодорожск Красноярского края)
Черепанова Дарья - 17 лет, МОУ "Гимназия № 7" (Пермь)
Шипова Екатерина - 16 лет, МОУ ОГО "СОШ № 32" (Озерск, Челябинской обл.)

Четвертая номинация (студенты колледжей, техникумов, ПТУ от 14 до 18 лет)

По решению международного жюри олимпиады:

Новгородцева Анастасия - ГОУ "Саргатское педагогическое училище", р.п. Саргатское, Омская обл.

По решению жюри Департамента Образования г. Москвы:

Дергачева Ирина - Библиотечный колледж № 28
Добрышина Елена - Московский государственный колледж книжного бизнеса и информационных технологий
Зиборов Александр Олегович - Колледж малого бизнеса №4
Коровкин Александр - Строительный колледж № 41

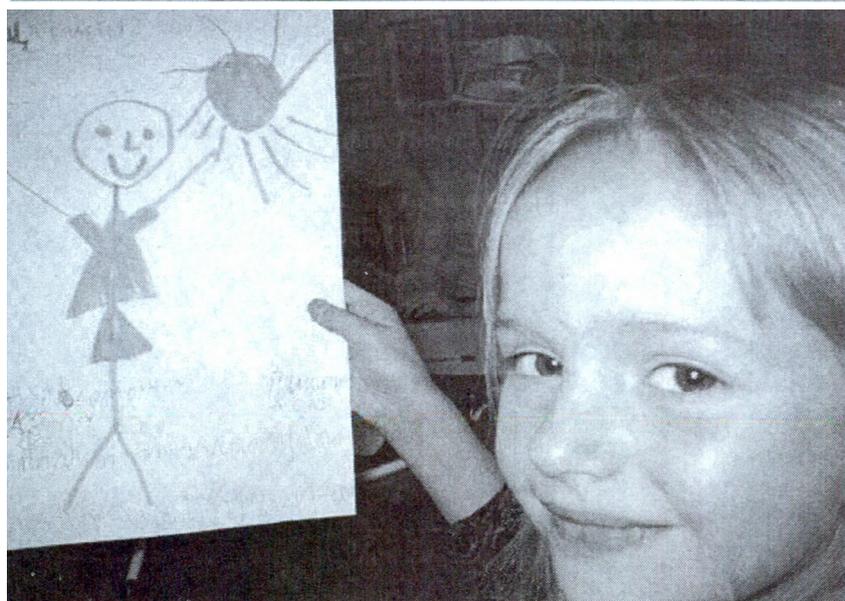
Луценко Елена - Электро-механический колледж № 55

Матусевич Галина - Московский государственный колледж книжного
бизнеса и информационных технологий

Милосердова Мария - Технологический колледж № 21

Морозова Татьяна - Политехнический колледж № 31

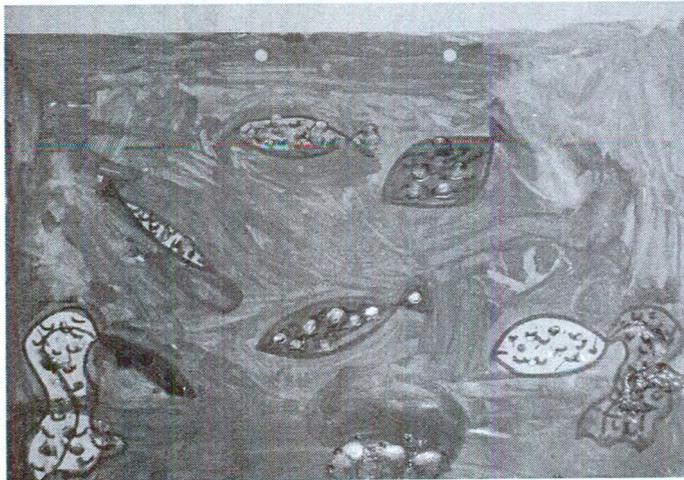
Хусяинова Аделя - Финансовый колледж № 35





Ну, улыбнись

Рыбки



СОДЕРЖАНИЕ

<i>Миронов В. В.</i> ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	3
<i>Веракса Н.Е.</i> РАЗВИТИЕ УМСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	7
<i>Ярославцева Н.И.</i> ДУХОВНЫЕ ЗАДАЧИ ДЕТСТВА И ОПЫТ ФИЛОСОФИИ.....	9
<i>Sharp А.М.</i> BECOMING A SOCIAL CRITIC.....	13
<u>СЕКЦИЯ 1:</u> ДЕТСКОЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ В КОН- ТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР.....	19
<i>Арапова Э.А., Арапов О.Г.</i> СОКРАТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК МЕТОД ПРИОБЩЕНИЯ К ФИЛОСОФ- СКОМУ ЗНАНИЮ.....	19
<i>Беляева Л.А.</i> ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК ПУТЬ К ПОДЛИННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	20
<i>Будюкин Д.А.</i> ФИЛОСОФИЯ: ОКНО В МИР ДЕТСТВА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ.....	22
<i>Бушев А.Б.</i> ИНТЕРНЕТИЗАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.....	24
<i>Васильева Е.В.</i> ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ: ВОЗМОЖНЫЕ УСЛОВИЯ И БЕЗУСЛОВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ.....	26
<i>Вишневский М.И., Комарова И.А.</i> ДЕТИ И ВЗРОСЛЫЕ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР.....	28
<i>Герасимова И.А.</i> ТВОРЧЕСКИЕ ЭНЕРГИИ ЧУДА.....	30
<i>Демин Р.Н.</i> ДРЕВНЕКИТАЙСКАЯ ФИЛОСОФИЯ, КРИПТО- ГРАФИЯ И ДЕТСКОЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ.....	34
<i>Демирова Т.В.</i> "ЧЕМУ УЧАТ РУССКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ?" ИЛИ ПЕРВЫЙ ОПЫТ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ.....	35
<i>Дуденкова И.В.</i> ТЕМАТИЗАЦИЯ ДЕТСТВА В СОВРЕМЕН- НОЙ ФИЛОСОФИИ.....	37
<i>Зенько М.А.</i> РЕБЕНОК В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР: МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ФИЛОСОФС- ТВОВАТЬ, ОБУЧАЯ ФИЛОСОФИИ?.....	40
<i>Кудряшова Т.Б.</i> "БЫВАЕТ" ЛИ ЧЕТЫРЕ КАРЛСОНА?.....	41
<i>Савелова Е.В.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИКЛА ФИЛОСОФСКИХ СКАЗОК КАРЛА СЭНДБЕРГА "СТРАНА РУТАМЯТА" (1922).....	43

<i>Сидорова Ю.Е.</i> ТАЙНЫ "ПЛЮШЕВЫХ" РАЗГОВОРОВ ИЛИ ПОДСЛУШАННЫЙ ДИАЛОГ.....	45
<i>Соловьёв Р.Е.</i> ГРАНИЦЫ КУЛЬТУРЫ И ЛИЧНОСТНО-ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОГО ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ.....	47
<i>Сырودهева А. А.</i> РЕБЕНОК, МАЛОЕ И ДРУГОЙ.....	49
<i>Торосян В.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФИЛОСОФСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ.....	51
<i>Туркулец А.В.</i> ФИЛОСОФИЯ И ДЕТСТВО.....	52
<i>Sathy D.G.</i> DEVELOPING INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH PHILOSOPHICAL INQUIRY.....	54
<i>Костикова А.А.</i> ДИТЯ КАК ОБЪЕКТ ФИЛОСОФИИ (Философия про-ис-хождения удовольствия Ю. Кристевой).....	57
СЕКЦИЯ 2: ПРАВСТВЕННОСТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В КУРСАХ ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	59
<i>Воронин А.А.</i> ПРАВСТВЕННОСТЬ В ДИАЛОГЕ ПОКОЛЕНИЙ.....	59
<i>Душкова З.В.</i> СКАЗКИ КАК ПУТЬ ИНТЕГРАЦИИ ФИЛОСОФИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ.....	61
<i>Золотухина-Аболина Е.В.</i> ПРАВСТВЕННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	63
<i>Ивашкин С.Н., Панов С.В.</i> ВРЕМЯ ВОСПИТАНИЯ И ОСАДОК СОБЫТИЯ (К РЕ-КОНСТРУКЦИИ МЕТАФИЗИКИ ВОСПИТАНИЯ).....	65
<i>Колтыпина М.В.</i> "ПОМНИ ОБ ОБЩЕМ ПРИНЦИПЕ....."	67
<i>Левикова С.И.</i> НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК СПОСОБ ПРИОБРЕТЕНИЯ ЭТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
<i>Лимонов В.Л.</i> ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ Г.Э. ЛЕССИНГА.....	73
<i>Линченко А.А.</i> ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИИ ИЛИ ПРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ.....	75
<i>Макарова А.К., Мусийчук С.В.</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЭТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР.....	76
<i>Морозова И.Н.</i> ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ).....	78

<i>Нечаева М.Ю.</i> ПРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЕГО РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ.....	80
<i>Шевченко А.А.</i> "ЧЕСТНАЯ ИГРА" НА УРОКЕ ЭТИКИ.....	82
<i>Шмелева Л.И.</i> ПРАВСТВЕННОСТЬ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ГИМНАЗИЧЕСКОМ КУРСЕ "ОСНОВЫ ФИЛОСОФСКИХ ЗНАНИЙ".....	84
<i>Mizell K.</i> PHILOSOPHY FOR CHILDREN, COMMUNITY of INQUIRY, and HUMAN RIGHTS EDUCATION.....	87
<i>Султанов К.В.</i> А.Т. БОЛОТОВ И А.Ф. БЕСТУЖЕВ - ДВЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	93
<u>СЕКЦИЯ 3:</u> ЛОГИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА.....	97
<i>Бирюкова С.С.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ЛОГИКИ И КУЛЬТУРА ДИАЛОГА.....	97
<i>Борисов С.В.</i> ВОПРОШАНИЕ КАК ФОРМА НАИВНОГО ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ.....	99
<i>Брюшинкин В.Н., Сироткина Л.С.</i> КУРС "ЛОГИЧЕСКИЕ НАЧАЛА" ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ.....	101
<i>Грифцова И.Н.</i> НЕФОРМАЛЬНАЯ ЛОГИКА: ВОЗМОЖНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ РАССУЖДЕНИЮ.....	106
<i>Драгалина-Чёрная Е.Г.</i> "РАССУЖДАЮЩИЕ МУДРЕЦЫ": КОНТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И КОГНИТИВНЫЙ ЭГОЦЕНТРИЗМ.....	108
<i>Понизовкина И.Ф.</i> РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В "ЭПОХУ ДИАЛОГА".....	110
<i>Синченко Г. Ч.</i> ВИКТОРИНА ПО ЛОГИКЕ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	112
<i>Сорина Г.В.</i> КАНТОВСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОПРОСАМ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	114
<i>Тарасова Э.П.</i> ЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДИАЛОГА У ШКОЛЬНИКОВ.....	116
<i>Яшин Б.Л.</i> ЛОГИКА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ или РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛОГИКИ В ШКОЛЕ.....	118

СЕКЦИЯ 4: "ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ" И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАЛОГА КУЛЬТУР.....	123
<i>Веракса А.Н.</i> СИМВОЛ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	123
<i>Иванов А.Т.</i> МЫШЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И МИФОТВОРЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ: ОБЩНОСТЬ СВОЙСТВ.....	124
<i>Крашенинников Е.Е.</i> ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	126
<i>Обухов А.С.</i> ДИАЛОГ С ДРУГИМ: ГОРОДСКОЙ ПОДРОСТОК В ТРАДИЦИОННЫХ КУЛЬТУРАХ ЭТНОСОВ РОССИИ.....	127
<i>Павлова Т.А.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕБЯ И ДРУГИХ В КАРТИНЕ МИРА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....	129
<i>Попинако А.В.</i> ПСИХОЛОГИЯ "ТАЛАНТА" ИЛИ ФИЛОСОФСКО-СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	131
<i>Попов В.Я.</i> ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ....	133
<i>Трофимова НИ.</i> МОЛОДЕЖЬ ГРУППЫ РИСКА: ЦЕННОСТИ СЕМЬИ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	135
<i>Швайдак В.В.</i> ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ВЗАИМОПОНИМАНИЯ.....	137
<i>Шиян И.Б.</i> РАЗВИТИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАЗВИТИИ СОБЫТИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	138
<i>Шиян О.А.</i> ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СИТУАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	139
<i>Шнейдер Л.Б.</i> МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ФОРМЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФИЛОСОФСТVOВАНИЯ МОЛОДЫХ.....	140
<i>Косилова Е.В.</i> ВОЗРАСТ И ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛОСОФСТVOВАНИЯ.....	143
СЕКЦИЯ 5: "ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ" И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ XXI ВЕКА.....	145
<i>Ананченко М.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА.....	145
<i>Андросова Г.Ю., Кабдуллина М.М., Свинтицкая М.Г., Чикалов К.М.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИОЭТИКИ.....	147

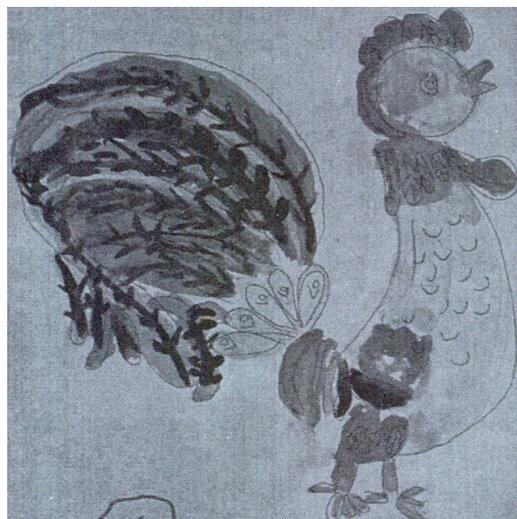
<i>Буянкина И.М.</i> "ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ДОСУГЕ" В 3 "А".....	149
<i>Дворецкая Е.В.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В ШКОЛЕ: ЦЕЛИ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ.....	151
<i>Денисова Л.А.</i> ФИЛОСОФИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭКОЛО- ГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ XXI ВЕКА.....	153
<i>Дмитриева М.Г.</i> ФИЛОСОФИЯ РУССКОГО КОСМИЗМА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ДЛЯ ФОР- МИРОВАНИЯ ПРИНЦИПОВ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	155
<i>Кдадённова И.Е.</i> ДОРОГИ, КОТОРЫЕ МЫ ВЫБИРАЕМ.....	156
<i>Кудрова И.А.</i> О ПУТЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	158
<i>Липская Л.А.</i> МИР ДЕТСТВА КАК ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФ- СКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	160
<i>Маевская И.Г.</i> ФИЛОСОФИЯ В ШКОЛЕ КАК УРОК ПОСТИЖЕНИЯ СМЫСЛА.....	162
<i>Маслобоева О.Д.</i> ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФ- СКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	164
<i>Науменко О.А.</i> ФИЛОСОФИЯ И ПОЭЗИЯ В КУРСАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	166
<i>Овсяницкая Е.А.</i> ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИ- РОВАНИЯ ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	168
<i>Одинцова В.П.</i> ОПЕРЕЖАЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В КУРСЕ "ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ".....	170
<i>Полякова И.П.</i> РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И ИХ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ.....	172
<i>Ротенфельд Ю.А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	174
<i>Силич Т.В., Логиновская Л.М., Чумакова ДВ.</i> ФОРМИРО- ВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	176
<i>Станкевич Л.П.</i> ФИЛОСОФИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ (ДЛЯ ДЕТЕЙ).....	177

<i>Суворова И.М.</i> К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	180
<i>Троицкая Т.С., Симап Е.М.</i> ФИЛОСОФИЯ - ДЕТЯМ: ИДЕИ И КОЛЛИЗИИ ПРАКТИКИ.....	182
<i>Федосеева Н.В.</i> ФИЛОСОФИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ДЛЯ МАЛЕНЬКОГО ШКОЛЬНИКА.....	183
Striano Maura. PHILOSOPHY FOR CHILDREN: AN EDUCATIONAL MOVEMENT TO PROMOTE REFLECTIVENESS AND RESPONSIBILITY.....	184
Vicentini Dott. Roberta. STRATEGIES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: AN INNOVATIVE WATER ECO-MUSEUM.....	187
СЕКЦИЯ 6: "ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" И КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ.....	191
<i>Бескова И. А.</i> ИДЕЯ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ.....	191
<i>Билялова Т.Н.</i> МУДРОСТЬ КАЗАХСКОГО ЭТНОСА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ: АРХЕТИПЫ И ПРИТЧИ.....	194
<i>Мусийчук М.В.</i> ЮМОР В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФЕДЕРАЛЬНОГО КОНКУРСА ПО ПОДГОТОВКЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВСТРЕЧИ ДЕТЕЙ "РОССИЯ - ИТАЛИЯ".....	196
<i>Фелце Б.Я.</i> "ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" - ТЕХНИКА И ЛОГИКА РАЗГОВОРА.....	198
<i>Фелцис АЛ.</i> "ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ" - ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В ЛАТВИИ.....	199
<i>Юлина Н.С.</i> ЭТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ-КАК-ИССЛЕДОВАНИЕ: ПУТЬ К БЛАГОРАЗУМИЮ.....	201
<i>Breiniier Oscar.</i> TEACHING PHILOSOPHY AS A CROSS-CURRICULUM PRACTICE.....	206
<i>Glaedi Ya/tya, Aliasgari Majid.</i> TEACHING THINKING TO CHILDREN THROUGH PHILOSOPHIZING.....	208
<i>Oliverio Stefano.</i> P4C AND THE COSMOPOLITAN CHALLENGE.....	210
<i>Султанов К.В.</i> ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ПРОГРАММА Н.И. НОВИКОВА.....	212

КРУГЛЫЙ СТОЛ: КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО	
УЧЕБНИКА ПО ФИЛОСОФИИ ДЛЯ	
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	217
<i>Астапова Н.А.</i> ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИЗУ-	
ЧЕНИЯ ИСТОРИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТ-	
ВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	217
<i>Борисов С.В.</i> ДИАЛОГОВЫЙ УЧЕБНИК ПО ФИЛОСОФИИ	
"ФИЛОСОФСКИЕ БЕСЕДЫ".....	218
<i>Дудина М.Н.</i> АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ В	
"ФИЛОСОФИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ".....	220
<i>Краснопольская Л.Н.</i> ОБ ОПЫТЕ ФОРМИРОВАНИЯ	
ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОГО	
ПОВЕДЕНИЯ.....	222
<i>Макаров В.В.</i> РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКТА УЧЕБНО-МЕТО-	
ДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	
"ФИЛОСОФИЯ" ДЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗО-	
ВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	224
<i>Пружинина О.Б.</i> ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И	
"ФИЛОСОФСКАЯ СКАЗКА".....	227
<i>Ретюнских Л.Т.</i> ФИЛОСОФИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ	
ШКОЛЬНИКОВ.....	228
<i>Шульга Е.Н.</i> ФИЛОСОФСКИЙ КОНТЕКСТ ИНТЕРПРЕТА-	
ЦИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	231
<i>Jespersen Per.</i> PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL	
STRATEGY OF THE 21st CENTURY.....	234
ОЛИМПИАДА МОЛОДЫХ ФИЛОСОФОВ.....	237
<i>Тема\ АНТУАН де СЕНТ ЭКЗЮПЕРИ: "Мы навсегда в ответе</i>	
<i>за тех, кого смогли приручить".....</i>	237
<i>Володьков Иван.....</i>	237
<i>Джимбинов Илья.....</i>	238
<i>Ермолаева Елизавета.....</i>	239
<i>Ковалева Валерия.....</i>	240
<i>Лебедева Катя.....</i>	242
<i>Овчинников Михаил.....</i>	243
<i>Шведова Валерия.....</i>	243
<i>Мишин Евгений.....</i>	244

<u>Тема: К. МАРКС: "Человек как в зеркало смотрится в другого человека"</u>	246
Науменко Евгений.....	246
Бернюкевич Алёна.....	247
Краснобаева Валерия.....	248
Мотылева Надежда.....	248
Голикова Мария.....	249
<u>Тема: Д.С. ЛИХАЧЕВ: "Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека "своей культурой", своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо уязнение своего сопряжено с познанием чужого"</u>	251
Котвиогаиога Татьяна.....	251
Шипова Екатерина.....	253
Скорикова Алина.....	253
Ковальчук Юлия.....	255
Милосердова Мария.....	256
Морозова Татьяна.....	259
Новгородцева Анастасия.....	259
<u>Тема: П.Я. ЧААДАЕВ: "Народы живут лишь могучими впечатлениями, которые оставляют в их душе протекиие века, да общением с другими народами. Вот почему каждый отдельный человек проникнут сознанием своей связи со всем человечеством"</u>	261
Асланова Наталья.....	261
Ермолаева Полина.....	263
Добрышина Елена.....	265
Коровкин Александр.....	267
Луценко Елена.....	268
<u>Тема: Г. ГАДАМЕР: "... фундаментальная истина человека такова: истину не может познавать и сообщать кто-то один. Необходимо всемерно поддерживать диалог, давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им..."</u>	269
Алфеева Юлия.....	269
Матвеев Ярослав.....	272
Челнокова Алина.....	273
Черепанова Дарья.....	275

<i>Пилипюк Дарья</i>	276
<i>Дергачева Ирина</i>	278
<i>Зиборов Александр</i>	280
<i>Хусяинова Аделя</i>	282
АННОТАЦИИ - ABSTRACTS.....	285
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	305
СОДЕРЖАНИЕ.....	321



CONTENTS

<i>Mironov V.V.</i> Philosophy for Children.....	3
<i>Veraksa N.</i> Development of High Mentality in Preschool Age.....	7
<i>Yaroslavtseva I.</i> The Mental Problems of Childhood and the Pathways of philosophy.....	9
<i>Sharp A.</i> Becoming Social Critic.....	13
Section 1: Children's Philosophizing in the Context of Dialogue of Cultures.....	19
<i>Arapova E., Arapov O.</i> Socratic Dialogue as a Method to Become Familiar with Philosophic Knowledge.....	19
<i>Belyaeva L.</i> P4C as a Way to Cultural Identity.....	20
<i>Budyukin D.</i> Philosophy: a Window into the Children's World for the Adults.....	22
<i>Busheva A.</i> Internet and intercultural communication.....	24
<i>Vasilieva E.</i> Philosophical Education for Children: Possible Conditions and Unconditional Possibilities.....	26
<i>Vishnevsky M. D.S., Komarova I.</i> Children and Adults: Dialog of Cultures....	28
<i>Gerasimova I.</i> The creative power of miracle.....	30
<i>Dentin R.</i> The Ancient Chinese Philosophy, Cryptography and Children's Philosophizing.....	34
<i>Demirova T.</i> What do Russian Fairy-Tales Teach? or The First Experience of Philosophizing.....	35
<i>Dudenkova I.</i> Childhood as a Modern Philosophy Theme.....	37
<i>Zenko M.A.</i> Child in the Context of Dialogue of Cultures: is it Possible to Teach a Child to Philosophize by Training in Philosophy?.....	40
<i>Kudryashova T.</i> Can there be Four Karlssons?.....	41
<i>Savelova E.</i> The Educational Potential of the Series of Philosophical Fairy Tales "Rootabaga Stories" (1922) by Carl A. Sandburg....	43
<i>Sidorova Yu.</i> The Mystery of Talking with a Cat.....	45
<i>Soloviev R.</i> Culture Borders and Personal Existential Aspects of Children's Philosophizing.....	47
<i>Syrodejeva A.</i> Child, the Small and the Other.....	49
<i>Torosyan Vardan.</i> Philosophical Attitude to Life for Children.....	51
<i>Turkulets A.</i> Philosophy and Childhood.....	52
<i>Camhy D.G.</i> Developing Intercultural Dialogue Through Philosophical Inquiry.....	54

<i>Kostikova A.</i> The Child as an Object of Philosophy.....	57
Section 2: Morals and Dialogue of Cultures in Philosophy for Children Curriculums.....	
<i>Voronin A.</i> Morality in the Dialogue of Generations.....	59
<i>Dushkova Z.</i> Tales - Integration of Philosophy in the Pedagogical Process.....	61
<i>Zolotukhina-Abolina E. V.</i> Moral and Psychological Values in Children's Philosophy.....	63
<i>Ivaslikin S., Panov S.</i> The Time of Training and the Aftertaste of Events (on Re-deconstruction of Education Metaphysics).....	65
<i>Koltipina M.</i> "Remember the General Principle...".....	67
<i>Levikova S.I.</i> Informal Youth Subcultures as the Way of Purchase of Ethical Education.....	69
<i>Limonov V.A.</i> The Education of the Human Race of Gottfried Ephraim Lessing.....	73
<i>Linchenco A.A.</i> Philosophy of History or Morality in Teaching History at School.....	75
<i>Makarova A., Museicliuk S.</i> Tolerance as Ethical Basis of Dialog of Cultures.....	76
<i>Morosova I.</i> Cultural Values and Philosophical Education of Children and Teenagers (Philosophical and Culturological Aspects).....	78
<i>Nechayeva M.</i> Moral Ideal of Russian Culture.....	80
<i>Shevchenko A.</i> Fair Play in the Ethics Lesson.....	82
<i>Shmelyeva L.</i> Morality and Dialog of Cultures in Gymnasium Course of Philosophy.....	84
<i>Mizell K.</i> Philosophy for Children, Community of Inquiry, and Human Rights Education.....	87
<i>Sultanov K. V.</i> A.T. Bolotov and A.F. Bestuzev - Two Models of Upbraiding Process.....	93
Section 3: Logics for Children as a Way of Training the Culture	
of Dialogue.....	97
<i>Biryukova S.</i> Teaching logic and skills of dialogue.....	97
Borisov S. Asking as a form of naive philosophy.....	99
<i>Brush in κ in V., Sirotkina L.</i> Elements of Logical Culture for Schoolchildren.....	101
<i>Griftsova I.N.</i> Informal Logic: Possible Approach to Teaching Children Argumentative Reasoning.....	106

<i>Drugulina-Chornaya E.G.</i> "Reasoning Wise Men": Contextuality and Cognitive Egocentrism.....	108
<i>Ponizovkina I.</i> The Role of Practical Logic for "an Epoch of Dialogue".....	110
<i>Sinchenko G.</i> Logical Quiz for Senior Classes Schoolchildren.....	112
<i>Sorina G.</i> Kant's Relation to the Questions in the System of Education.....	114
<i>Tarasova E.</i> Logical Foundations in Dialogical Culture.....	116
<i>Yashin B.L.</i> Logics and the Formation of the Culture of School- children Thinking or Reflection about Expendiency of Studying Logics at School.....	118
Section 4: "Philosophy for Children" and the Psychological Bases of Dialogue of Cultures.....	123
<i>Veraksa A.</i> Symbol in Primary School Studies.....	123
<i>Ivanova A.</i> Children's Thinking and Mythological Consciousness: Community of Characteristics.....	124
<i>Krashennnikov E.</i> Philosophy for Preschool Children.....	126
<i>Obukliov A.</i> Dialog with the Other: Town-teenager in Traditional Culture of Russian Nations.....	127
<i>Pavlova T.</i> The Younger Teenagers? Worldview Representation of Themselves and the Others.....	129
<i>Popinako A.</i> Philosophical Component of a Distant Teaching in the Secondary Education.....	131
<i>Popov V.</i> The Stages of Spirit Growing.....	133
<i>Trofimova I.</i> Youth at Risk: Family Values and Interpersonal Relations.....	135
<i>Shvaidak V.</i> Dialog as the Basis of Understanding.....	137
<i>Shiyan I.</i> Development of Variation Introduce of Evolution of Events by Preschool and Primary School Children.....	138
Shiyan O. Social Contradictions and Possibilities of Preschool Age Children to Think about Them.....	139
<i>Shneider L.</i> Youth Subcultures as a Form of Experimental Philosophizing for the Young.....	140
<i>Kosilova E.</i> The Age and Possibility of Philosophizing.....	143
Section 5: "Philosophy for Children" and Educational Strategy of the XXI Century.....	145
<i>Ananchenko M.</i> The Development of Leadership Potential of Children and Youth in the XXI Century Education.....	145
<i>Androsova G., Kabdullina M., Svintitskaya M., Tchikalov K.</i> Upbringing and Educational Potential of Bioethics.....	147
<i>Buyankina I.</i> Philosophical Thinking at Primary School.....	149

<i>Dvoretzkaya E.</i> Teaching Philosophy at Schools: Tasks and Methods of the Realization.....	151
<i>Denisova L.</i> Formation of Ecological Consciousness of Children.....	153
<i>Dmitrieva M.</i> Russian Cosmism Philosophy as the Base of Axiologie for Formation of Modern Education Principles.....	155
<i>Kladenova I.</i> The Roads We Choose.....	156
<i>Kudrova I.</i> On the Ways of Improving Modern Education.....	158
<i>Lipskaya L.</i> The World of Childhood as a Problem Philosophical a Pedagogic Research.....	160
<i>Mayevskaya I.</i> Philosophy at School as a Lesson of Comprehending the Sense.....	162
<i>Masloboyeva O.</i> Creative Ptenial of the Philosophical Education.....	164
<i>Naumenko O.</i> Philosophy and Poetry in Courses for Children.....	166
<i>Ovsyanitskaya E.</i> Dialogue as a Mean of Creation of Philosophical Culture at School.....	168
<i>Odintsova V.</i> Advancing High School Students personal works in the course "The Bases of Philosophy".....	170
<i>Polyakova I.</i> The Meaning of Philosophy in Children's Life and Teaching....	172
<i>Rotenfeld Yu.</i> New Education Model.....	174
<i>Silitch T., Loginovskaya L., Tchumakova D.</i> Ecological View of 6 year old Children.....	176
<i>Stankevitch L.</i> Philosophy of Integrity Personality for the Children.....	177
<i>Suvorova I.</i> Implementing Philosophical Concept into the Contemporary School Education.....	180
<i>Troitskaya T., Simati Ye.</i> Philosophy for Children: Ideas and Collisions....	182
<i>Fedoseeva N.</i> Philosophy as an Educational Strategy for the Little Schoolchildren.....	183
<i>Striano Maura.</i> Philosophy for Children: An Educational Movement to Promote Reflectiveness and Responsibility.....	184
<i>VicentiniDott Roberta.</i> Strategies in Environmental Education: An Innovative Water Ecomuseum.....	187
Section 6: "Philosophy for Children" and Cultural Integration: International Experience.....	191
<i>Beskova J.</i> Idea as Basis of Creating Teaching.....	191
<i>Bilyalova G.</i> The Wisdom of Kazakh People in Teaching Philosophy: Archetypes and Parables.....	194
<i>Museichuk M.</i> Humour in Dialog of Cultures through Prism of Federal Competition on Preparation of International Meeting of Children "RUSSIA vs ITALY".....	196

<i>Pheltse B.</i> P4C: Technique of Talking.....	198
<i>PheltsisA.</i> P4C: Expirience of Latvia.....	199
<i>Yulina N.</i> Ethical Education.....	201
<i>Breinier Oscar.</i> Teaching Philosophy as a Cross-Curriculum Practice. . . .	206
<i>Ghaedi Yahya, Aliasgari Majid.</i> Teaching Thinking to Children Through Philosophizing.....	208
<i>Oliverio Stefano.</i> P4C and the Cosmopolitan Challenge.	210
<i>Sultanov K.V.</i> N.I. Novikovs' Enlightening Program.....	212
Round Table: Concept of the Modern Philosophy Textbook for Children and Teenagers.....	217
<i>Astapova N.</i> Dialog of Culture in Course of World Art Culture.....	217
<i>Borisov S.</i> The Dialog Textbook "Philosophical Discussions".....	218
<i>Dudina M.</i> Anthropological Issues in "Philosophy for Children".....	220
<i>Krasnopolskaya L.</i> On the Experience of Formation of Ecologically Responsible Behavior.....	222
<i>Makarov V.</i> Teaching Books in Philosophy for Secondary School.....	224
<i>Pruzginina O.</i> Philosophy for Children and Philosophical Tales.....	227
<i>Retyunskikh L.</i> Philosophy for Elementaiy School.....	228
<i>Shulga E.</i> The Philosophic Context of Interpreting Literary Works in the Courses of Philosophy for Children.....	231
<i>Jespersen Per.</i> Philosophical and Educational Strategy of the 21st century.....	234
YOUNG PHYLOSOPHERS COMPETITION.....	237
ABSTRACTS.....	285
AUTHORS DATA.....	305
CONTENTS.	321

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Философия - Детям
Диалог культур и культура диалога

Материалы Третьей Международной
Научно-практической конференции
4 - 7 июня 2008 г.

Редактор - *С. И. Левикова*
Оригинал-макет - *О. Н. Ольгина*

Приглашаем Вас стать авторами сборника
«Актуальные проблемы социогуманитарного знания»
E-mail: sbornikmpgu@list.ru

Подписано в печать 24.04.2008. Формат 60x90 1/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.

Печ. л. 21,0. Тираж 350 экз. Заказ № 5174.

МДОО «Философия - детям»,
г. Москва, Столярный пер., д. 16, стр. 1

Отпечатано в ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.

Тел. 554-21-86.