

**Министерство общего и профессионального образования  
Российской Федерации  
Уральский государственный университет им.А.М.Горького  
Институт по переподготовке и повышению квалификации  
преподавателей гуманитарных и социальных наук  
Межвузовский центр проблем непрерывного гуманитарного  
образования**

## **ОРИЕНТИРЫ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Екатеринбург  
1997**

Утверждено Советом ИППК  
30 октября 1996 г.

В учебно-методическом пособии, исходя из мировоззренческой природы философии и требований к развитию творческих способностей личности, характеризуются цели, содержание и методы преподавания философии. Материалы данного пособия докладывались в разное время (1980—1996 гг.) на научно-практических конференциях Института по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при Уральском государственном университете им.А.М.Горького.

Для преподавателей философии вузов, техникумов и общеобразовательной школы.

Составитель проф. И.Я.Лойфман  
Рецензент доц.Р.Л.Лившиц

© Составитель И.Я.Лойфман, 1997.

# РАЗДЕЛ I. ОРИЕНТИРЫ ПРОПЕДЕВТИКИ: СМЫСЛ ПРЕПОДАВАНИЯ

## 1. Начало философии

В древнегреческом городе Дельфы при входе в храм Аполлона на колонне было высечено изречение “Познай самого себя” в качестве призыва бога-целителя и прорицателя к каждому входящему. Тот же призыв начертан и у входа в философию, которая возникла 25 веков назад как разрешение противоречия между старым, мифологическим, мировоззренческим знанием и новым, положительным, элементарно-научным (1). Познай, кто ты есть, и стань им, — наставлял своих учеников Сократ, явивший собой пример “олицетворенной философии” (К.Маркс), которая не вещает, а убеждает. С достаточным основанием древнюю максиму можно считать историческим и логическим началом философии как мировоззренческого осознания бытия. При этом мировоззрение понимается как система взглядов человека (личности, социальной группы и класса, общества в целом) о мире и своем месте в мире, которая выражает потребности и интересы человека, определяет смысл его существования и ориентирует, направляет, организует его деятельность.

Являясь началом, элементарной формой философии максима “Познай самого себя” закономерно воспроизводится в историко-философском процессе, на различных его этапах она переосмысливается и выражает все более глубокое осознание противоречивости человеческого существования в соответствии с конкретно-историческим решением вечных вопросов: “Что есть человек?” и “Как должно жить?”

Так, в древней философии преобладало познание человека в качестве телесного существа в мире Космоса; с этих позиций трактовались проблемы: “Человек—космос—боги”, “Постижение истины”, “Добродетель или наслаждение?”, “Судьба и человек”.

В философии средних веков и эпохи Возрождения преваляло познание человека как духовного существа в мире, созданном Богом. С этих позиций трактовались проблемы: “Бог—человек—мир”, “Вера и разум”, “Предназначение человека”, “Надежды и упования”.

В философии XVII—XIX вв. на первое место вышло познание человека как деятельного существа в мире, который преобразуется на основе Науки. С этих позиций трактовались проблемы: “Что такое человек?”, “Что я могу знать?”, “Что я должен делать?”, “На что я смею надеяться?” (основные мировоззренческие вопросы даны в формулировке И.Канта).

Наконец, в философии XX в. доминирует познание человека как исторического существа в мире Культуры, и с этих позиций трактуются проблемы: “Человек-в-мире”, “Разум—наука—культура”, “Деятельность и ее смысл”, “Свобода и перспективы человека”.

В указанном историческом движении философской проблематики можно увидеть и обновление представлений о предмете, способах и целях философского познания, и преемственность в смене этих представлений. Единство преемственности и обновления есть определяющая черта и самая общая закономерность развития как исторического процесса. Казалось бы, между русской религиозной философией конца XIX — начала XX в. и диалектико-материалистической философией в советской России полностью отсутствует преемственность. Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживаются весьма существенные моменты их единства, обусловленные культурно-исторически: онтологизм (первичность онтологического отношения к миру), гносеологический реализм (сопричастность человека познаваемому миру и единство теории с практикой), социальная ориентация (“Мы — философия” в противовес “Я — философии” Запада) и др. (2; 3). Вообще при всем многообразии философских учений и школ существует предметное, методическое и функциональное единство данных школ как философских по своему характеру. Об этом единстве многообразного и пойдет речь далее.

## **2. Генеральный предмет философского познания**

Познать самого себя можно не иначе как через отношение к миру. Там, где человек определяет свое место в мире, там философия начинается предметно.

Философское познание человека есть познание человека в его отношении к миру, а философское познание мира есть познание мира в его отношении к человеку. Философское знание можно определить как знание об отношении человека, субъекта,

субъективной реальности к миру, объекту, объективной реальности. Это мировоззренческое отношение обладает сложной конкретно-исторической структурой, с развитием человеческой деятельности оно дифференцируется, обогащается и усложняется и в качестве **основного и вечного** вопроса философии дифференцирует и интегрирует философское знание (4).

Противоречивость бытия человека в мире осознается в философии как отношение мысли к предмету мысли, языку, действию, жизни; отношение духа и природы; души и тела; реальности и идеала; сущего и должного; необходимости и свободы; отношение общественного сознания и общественного бытия и т.д. Противоположности в рамках указанных отношений зависят друг от друга, переходят друг в друга, однако они неравноправны. Мировоззренческое осмысление этого неравноправия позволило сформулировать кардинально различающиеся принципы философского познания человека в мире и мира человека. Мы имеем в виду материализм и идеализм как мировоззренческие установки: материализм первоосновой мира и человеческого бытия считает материальное начало (линия Демокрита), идеализм — начало духовное (линия Платона). В России классиками научно-материалистической мысли являются М.В.Ломоносов, И.М.Сеченов, В.И.Вернадский, А.И.Герцен, Н.Г.Чернышевский, Г.В.Плеханов, В.И.Ленин; крупнейшими представителями религиозно-философской мысли были В.С.Соловьев, Н.Ф.Федоров, П.А.Флоренский, И.А.Ильин, С.Л.Франк, Н.А.Бердяев. В противоречивом взаимодействии линий Демокрита и Платона рождаются разнообразные материалистические и идеалистические доктрины, развертывается бесконечная миропознающая деятельность человечества.

В ходе исторического развития система философского знания дифференцируется на **общие и особенные формы**, разрабатываемые в рамках различных философских дисциплин и учений. Это ядро философии — учение о предельных основах бытия и познания, или метафизика<sup>1</sup>, и традиционно примыкающие к метафизике общее учение о бытии (онтология) и общее учение о

---

<sup>1</sup> В отличие от гегелевской трактовки метафизики как антидиалектики мы употребляем этот термин в традиционном для мировой философии аристотелевском смысле “первой” философии, которая была учением о целостности мира и человека как его важнейшего элемента.

познании (гносеология), а также общее учение о ценностях (аксиология); это и многообразие особенных форм бытия философии: философия природы и философия техники, социальная философия и философия истории, философия политики и философия права, философия морали и философия искусства, философия религии и философия науки и т.д. Как видно, отношение человека, субъекта, субъективной реальности к миру, объекту, объективной реальности является для философского знания предметно- и структурообразующим. Каждый оттенок основного вопроса философии вырастает в целое, в особые концепции и теории, где общее существует в многократной расчлененности, в неразрывной связи с особыми формами проявления.

### **3. Основные способы философствования**

**Феномен бытия человека в мире**, являющийся генеральным предметом философского познания, описывается в метафизике категориальной триадой “объективность—субъективность—интерсубъективность”. При этом бытие человека выступает в трех ипостасях — как объективно-субъективно-интерсубъективное, а мир человека — как реальность объективная, субъективная (внутренний мир человека) и интерсубъективная, или культурно-историческая (мир человеческой деятельности, соединяющий внутренний и внешний миры человека). Уместно отметить, что данная категориальная триада сопряжена с аналогичными, но более конкретными метафизическими триадами “тело — душа — дух”, “это — я — ты” и рядом других.

**Сущность бытия человека в мире** вскрывается на уровне предельных оснований цельности, смысла человеческой жизни. В истории философского познания в роли подобных оснований выступают природа, Бог (в материалистической трактовке Бог есть воплощение человечности, общечеловеческих духовных ценностей), общество, индивид (уникальное Я). В зависимости от принятого основания формируется тот или иной способ философствования со своей предметной областью исследования феномена бытия человека в мире, смысла человеческого существования и назначения философии. Таковы зародившиеся в древнегреческой философии и широко представленные в философии XX века натурализм, теоцентризм, социоцентризм, антропологизм.

Для приверженцев **натурализма** (Ф.Ницше, А.Бергсон, У.Джемс, З.Фрейд, О.Шпенглер, А.Н.Уайтхед и др.) человек — это творение природы, все в нем от природы и для природы создано. Предельной основой познания выступает поведение, которое неотделимо от знания и является критерием истины, того, что полезно для достижения той или иной цели; культура витальна, ее субстанцией является жизненный порыв. Согласно Ф.Ницше, человек — “самое больное и уродливое среди животных, он опасно отклонился от своих инстинктов жизни”; “вера в тело фундаментальнее веры в душу”; “существенно исходить из тела и пользоваться им как руководящей нитью”; “необходимо уничтожить мораль, чтобы освободить жизнь” (5; 6).

С точки зрения **теоцентризма** (П.А.Флоренский, Ж.Маритен, Э.Мунье, Р.Гвардини, К.Барт, П.Тиллих и др.) человек суть творение Бога, создан по образу и подобию Божию, все через Него и для Него создано. Предельной основой познания выступает вера, которая неотделима от знания и является критерием истины; культура сакральна, ее субстанцией является религия. “Все-все, что ни видит взор, все имеет свое тайное значение, двойное существование и иную заэмпирическую сущность. Все причастно иному миру; во всем иной мир отображает свой отиск; “существовать — это значит быть мыслимым Богом” (7; 8).

**Социоцентризм** (К.Маркс, Э.Дюркгейм, Э.Кассирер, К.Леви-Строс, Х.Гадамер, А.Ф.Лосев и др.) считает человека творением социальной среды<sup>1</sup>, все в человеке — от общества и для общества создано; предельной основой познания выступает совместная деятельность людей (общение или практика), которая неотделима от знания и является критерием истины; культура социальна, ее субстанцией является труд или язык. Согласно К.Марксу, “сущность “особой личности” составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество; “сознание... уже с самого начала есть общественный продукт и остается им, пока вообще существуют люди”, “мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества” (9; 10).

---

<sup>1</sup> Точнее говоря, человек — творение социума как устойчивой социальной общности, характеризующейся единством условий жизнедеятельности людей (в каких-то существенных отношениях) и вследствие этого общностью культуры.

Для антропологизма (Ж.-П. Сартр, Г. Марсель, Х. Ортега-и-Гассет, М. Шелер, Й. Хейзинга, Н. А. Бердяев и др.) человек — продукт самосозидания, он самоценен и самодостаточен, все в нем и вокруг него — его “индивидуальное предприятие”, суверенный выбор; предельным основанием познания выступает переживание, которое неотделимо от знания и служит критерием истины, ее очевидным оправданием; культура элитарна, ее субстанцией является творческий дух индивида. Согласно Ж.-П. Сартру, “нет никакой природы человека, как нет и бога, который бы ее задумал”; “человек — это прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста. Ничто не существует до этого проекта, нет ничего на умопостигаемом небе, и человек станет таким, каков его проект бытия”; “человек — это свобода” (11).

Сопоставление и сравнение основных способов философствования показывает, что их многообразие — результат многогранности отношений человека к миру, а также различных целей исследования. Обращаясь к разным сторонам сущности человека, они раскрывают реальность человеческого бытия в том или ином модусе. Каждый способ порождает частично-истинные концепции бытия человека в мире, которые ограничивают и дополняют друг друга на пути к абсолютной истине. Можно сказать, что многоголосие — характерная черта философии. Мир философии полифоничен.

#### **4. Генеральный метод философского познания**

Противоречивое единство человека и мира — фундаментальная методологическая идея философского познания. Вот некоторые формулировки этой идеи, различные по форме и содержанию, но близкие по сути, первосмыслу:

“Человек есть мера всех вещей, — существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют” (Протагор, 480—410 гг. до н.э.) (12);

“Как при желании увидеть свое лицо мы смотримся в зеркало и видим его, так при желании познать самих себя мы можем познать себя, глядя на друга” (Аристотель, 384—322 гг. до н.э.) (13).

“Находите все в себе и себя во всем” (И. Экхарт, 1260—1327 гг.) (14);

“Выйти из себя и себе самому раскрыться в другом, найти и познать себя во всем через себя” (Г.Гегель, 1770—1831 гг.) (15);

“Человек есть сумма Мира, сокращенный конспект его; Мир есть раскрытие человека, проекция его” (П.А.Флоренский, 1882—1937 гг.) (16);

“В физике общепринято, что живое тело должно рассматриваться так же, как и другие области физического мира. Это здравая аксиома, но у нее две стороны. Ибо она предполагает также и обратное заключение, а именно, что и другие области Вселенной мы должны рассматривать в соответствии с тем, что нам известно о человеческом теле” (А.Н.Уайтхед, 1861—1947 гг.) (17);

“Философствуют, исходя из объемлющего” (К.Ясперс, 1883—1969 гг.) (18).

Познать самого себя можно не иначе как через соединение противоположностей частного и общего, относительного и абсолютного, индивидуального и родового. Там, где бытие человека в мире, конкретное и временное, постигается всеобщим образом, с точки зрения вечности, там философия начинается методически.

Философскому познанию надлежит быть диалектическим, коль скоро диалектика понимается как соединение противоположностей, а постичь отношение между человеком и миром, субъектом и объектом, субъективной и объективной реальностью, что является главным предметом и главной задачей всякой философии, — это значит в той или иной форме соединить названные противоположности. По характеристике А.Ф.Лосева, диалектика как логика противоречия является единственно допустимой формой философствования; это глаза, которыми философ может видеть жизнь (19). Отметим три особенности этого видения.

Во-первых, философ видит все сущее как единство противоположностей **рефлексивно**. По Гегелю, “**рефлектирование** вообще есть восхождение ко многим определениям предмета и осуществляющееся благодаря этому сведение их в некотором единстве” (20). Следует особо подчеркнуть, что сведение наблюдаемого многообразия явлений к единому основанию служит предпосылкой выведения их из этого основания. В диалектическом подходе к предмету сведение — не механистическая редукция, но отправляющийся от явления процесс проникновения в сущность объекта; так же и выведение — не формально-логическая дедукция, но развитие уже выявленной сущности и вместе с тем ее конкретизация в совокупности многообразных

явлений. Будучи органическим единством интуиции и логики, философская рефлексия продуцирует аналитико-синтетическим путем рационально обоснованные обобщения и восходит в них к сущности бытия человека в мире.

Во-вторых, философ видит все сущее как единство противоположностей **экзистенциально и субстанциально**. Это значит, что в отношении человека к миру каждую из взаимоисключающих противоположностей философская рефлексия представляет сперва как “другое”, а затем как “свое другое”. На экзистенциальном уровне посредством категориального ряда “связь—движение—развитие” отношение противоположностей постигается как их взаимоотношение, то есть взаимозависимость, взаимодействие и взаимопереход. На уровне субстанциальном с помощью категориального ряда “в-себе-бытие—бытие-для-другого—для-себя-бытие” отношение противоположностей постигается как их самоотношение, то есть сохранение, упразднение (завершение) и возвышение друг в друге (21; 22).

В-третьих, философ видит все сущее как единство противоположностей **всеобщим образом**, оперируя категориальными определениями противоположностей, то есть такими мыслительными формами, которые отражают родовые свойства бытия (род — сущность многого и различного). По степени абстракции следует различать три вида категориальных определений всеобщего: категориальные представления на уровне повседневного-практического сознания, категориальные понятия на уровне теоретического сознания, категориальные символы на уровне духовно-практического (художественного, мифологического, религиозного) сознания. Указанные определения служат одновременно для различения трех сфер бытия философии, тесно между собой связанных.

Дотеоретическая, житейская философия в своих мировоззренческих обобщениях, в частности в пословицах, соединяет **противоположные категориальные представления**. К примеру, в пословицах “Лучше синица в руке, чем журавль в небе”, “Заработанный ломоть лучше, чем краденый каравай” представлена попарная игра эмоционального, прагматического и этического начал: привлекательное—отталкивающее, свое—чужое, внушительное—незначительное; полезное—бесполезное, богатство—бедность; честь—бесчестье, благородство—низость. Соединяя противоположности, практический разум продуцирует философские правила отношения человека к миру.

Мировоззренческие обобщения (в том числе в принципах) теоретической философии соединяют **противоположные категориальные понятия**. Так, в принципе материализма проблема отношения человека к миру последовательно раскрывается в целостной системе категориальных форм “материя—сознание”, “практика—познание”, “необходимость—свобода”. Соединяя противоположности, теоретический разум продуцирует философские системы, выражающие закономерности бытия и познания.

Нетеоретическая, духовно-практическая философия в мировоззренческих обобщениях, в типологических образах соединяет **противоположные категориальные символы**. Так, в “Маленьких трагедиях” А.С.Пушкина в одном структурном ряду оказываются Барон, Моцарт, Дон Гуан, Вальсингам, а в другом — их антагонисты Альбер, Сальери, Статуя командора, Священник. Причем предметом антагонизма оказываются “богатство”, “искусство”, “любовь”. Соединяя противоположности, поэтический разум продуцирует философские модели отношения человека к миру (23).

Таким образом, диалектика — это присущий философии генеральный путь освоения действительности, фундаментальная структура философствования и всеобщая форма существования философского знания. По характеристике Гегеля, метод философии есть осознание формы внутреннего самодвижения ее содержания. Поскольку философские школы различаются по своим мировоззренческим установкам, по предельным основаниям исследования бытия человека в мире и способам получения знания, постольку существует множество различных типов диалектики: материалистическая и идеалистическая, объективная и субъективная, натуралистическая и теоцентрическая, социоцентрическая и антропологическая, спекулятивная и экзистенциальная, рациональная и иррациональная, истинная и неистинная (софистика и эклектика) и др. (24; 25). Следует сказать, что диалектика, которую называют неистинной, пустой, абсолютно разделяет и абсолютно отождествляет противоположности и в сущности является вырождением диалектики, антидиалектикой.

## **5. Генеральная функция философского познания**

Познать самого себя можно не иначе как через осмысление своей деятельности, своего пути в жизни народа и в истории человечества. Там, где происходит поиск человеком своего жиз-

ненного призвания, поиск смысла своего существования поверх всех частных целей в мире, там философия начинается функционально. Полифункциональность философии, как и морали, искусства, религии, науки, несомненна, но столь же несомненны их целостность, сохранение ими в процессе функционирования субстанциальной определенности, своей основной генеральной функции. Так, генеральная функция морали — регулирование индивидуально-массового поведения людей (регулятивная функция); искусства — целостное духовное возвышение личности (эстетическая функция); религии — духовная компенсация социального отчуждения и социальной несправедливости (иллюзорно-практическая функция); науки — производство объективно-истинного знания о законах действительности (познавательная функция).

Определяя функциональную специфику философского сознания, отметим прежде всего, что его мировоззренческая сущность позволяет считать его **мировоззренческую функцию** генеральной функцией философии. Указание мировоззренческой функции в одном ряду с другими функциями философии является поэтому весьма условным. Различным модификациям и аспектам философского сознания соответствуют и различные функции, однако множество функций данной формы духовной жизни, ее вклад в формирование духовных потребностей и общей культуры личности, ее профессиональной компетентности и социальной зрелости имеет мировоззренческую направленность (26).

В драме своей жизни человек — актер, зритель и режисер. Это значит, что он относится к миру практически, теоретически и духовно-практически. Три ипостаси человеческого бытия воспроизводятся в ядре духовного мира личности, в ее мировоззрении.

Практический уровень мировоззрения образуют **мировоззренческие убеждения**. Они определяют жизненную позицию личности, выступают как установки и стереотипы действия и характеризуют способность и умение человека реализовать свое отношение к миру в повседневной деятельности, осуществляя единую линию поведения.

Теоретический уровень мировоззрения образован **мировоззренческими принципами**, которые определяют концепцию жизни человека, понимание природно-социального мира и его законов, служат построению идеалов деятельности и формированию убеждений личности.

Духовно-практический уровень мировоззрения составляют **мировоззренческие идеалы**. Они обуславливают жизненную программу человека, воплощают предельные смыслы его жизнедеятельности, желаемый и должный образ жизни.

Мировоззренческие убеждения, принципы и идеалы — это основные координаты духовного мира личности. По характеристике К.Маркса, “это узы, из которых нельзя вырваться, не разорвав своего сердца”. Являясь руководством к тому, как вести себя в отношении мира, жить достойно и по-человечески, философия в той или иной форме (мировоззренческое поучение, мировоззренческое учение, мировоззренческая медитация) участвует в мировоззренческом самоопределении личности, развитии ее духовной свободы. Философия призвана формировать мировоззренческий тип личности, ее ценностную ориентацию — научно-материалистическую или религиозно-идеалистическую, коллективистскую или индивидуалистическую, прогрессивную или реакционную.

Как уже говорилось, предлагая свое решение проблемы “Что есть человек”, приверженцы различных философских течений расходятся в трактовке назначения философии и по-разному отвечают на вопрос: “Как должно жить?” Ф.Ницше утверждал, что познавший самого себя — собственный палач; масштабом жизни должна быть воля к власти как самоповышение и усиление, при этом функцией философии является поддержка человека, народа в его жизненной борьбе, в подъеме жизни на новую высоту. По мысли П.А.Флоренского, философия высока и ценна не сама по себе, а как указующий перст на Христа и для жизни во Христе; назначение философии состоит в содействии реальному соединению нашего духа с Абсолютом. Согласно К.Марксу, корнем для человека является другой человек, руководителем при выборе профессии должно быть благо человечества; задача философии не в созерцании мира, а в его изменении; базируясь на осмыслении человеческой истории, философия призвана определять перспективы и пути развития общества. Ж.-П.Сартр считал, что реализовать себя по-человечески можно не путем погружения в самого себя, но в поиске цели вовне, будь то освобождение или еще какое-нибудь конкретное самоосуществление; философия должна быть теорией свободы и содействовать самореализации индивида сообразно его потребностям.

Следует обратить внимание на единство различных философских течений в понимании изначального предназначения фи-

лософии. Это осмысление личной ответственности человека за свою судьбу и судьбу других. Это утверждение и улучшение жизни, утверждение гуманизма как парадигмы подлинно человеческого бытия, смысл которого оформляется как Истина, Добро и Красота. Только на этом пути философия как “зрелый разум” (Гете) и “способность выносить напряжение противоречия” (Гегель) становится мудростью и выступает основой рационального действия. Уместно отметить, что в античных определениях философии как любви к мудрости, как науки наук и искусства искусств фиксируется именно ранг философского знания, его особое место в системе человеческого знания. Такого же рода определениями по преимуществу являются известные характеристики философии по месту в системе культуры: философия есть самосознание культуры и в этом смысле — ее вершина, ее живая душа.

1. Чанышев А.Н. Эгейская предфилософия. М., 1970. С.209.
2. Лосев А.Ф. Основные особенности русской философии // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С.509—512.
3. Алексеева И.Ю. Философия в современной России и русская философия XIX—XX столетий: Философы России (Биографии. Идеи. Труды). М., 1995. С.735—739.
4. Желнов М.В. Предмет философии в истории философии. М., 1981.
5. Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. М., 1989. С.28.
6. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей. М., 1994. С.149, 229, 247.
7. Флоренский П.А. Общечеловеческие корни идеализма // Филос.науки. 1991. № 1. С.106.
8. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины // Соч.: В 2 т. М., 1990. Т.1, ч.1. С.327.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.1. С.242; Т.3. С.29.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956. С.590.
11. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. С.323, 327.
12. Антология мировой философии. М., 1969. Т.1,ч.1. С.316.
13. Аристотель. Большая этика // Соч.: В 4 т. М., 1984. Т.4. С.373.
14. Экхарт И. Духовные проповеди и рассуждения. М., 1991. С.XXXIX.

15. Гегель Г. Наука логики: В 3 т. М., 1972. Т.3. С.199.
16. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск, 1991. С.168.
17. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. М., 1990. С.44.
18. Ясперс К. Философская вера // Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994. С.495.
19. Лосев А.Ф. Философия имени. М., 1990. С.19, 21, 29.
20. Гегель Г. Философская пропедевтика // Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т.2. С.130.
21. Тожество противоположностей как методологическая проблема. Свердловск, 1987.
22. Руткевич М.Н., Лойфман И.Я. Диалектика и теория познания. М., 1994.
23. Лойфман И.Я. Отражение как высший принцип марксистско-ленинской гносеологии. Свердловск, 1987. Гл.10.
24. Богомолов А.С. Диалектический логос: Становление античной диалектики. М., 1982. С.3—10.
25. Идеалистическая диалектика в XX столетии: Критика мировоззренческих основ немарксистской диалектики. М., 1987.
26. Социальные функции философии. Свердловск, 1981.

## РАЗДЕЛ II. ОРИЕНТИРЫ ДИДАКТИКИ: ПРЕДМЕТ ПРЕПОДАВАНИЯ

### 1. Общенациональные приоритеты образования и будущее России

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства формирует личность, а стало быть, и будущее страны. Вопрос о приоритетах российской системы образования — это вопрос о том, какие духовные ценности она утверждает, какие национальные интересы она реализует, какое будущее она готовит. В конечном счете это вопрос о перспективах развития России, о судьбе России.

В Законе Российской Федерации “Об образовании”, определяющем принципы государственной политики в области образования, утверждается гуманистический характер образования,

приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, а также воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. Указанные принципы, общие для различных стран, нуждаются в конкретизации.

Общенациональные приоритеты российской системы образования должны учитывать государственные интересы многонационального народа России, его историю, образ жизни, психологию и культуру. С исторической точки зрения Древняя Русь, Московское Царство, Российская Империя, советская и постсоветская Россия суть **ступени развития особой цивилизации**. Россия в цивилизационном измерении представляет собой природно-социокультурное образование мегаэтнического типа с общностью территории, экономической жизни, исторической судьбы населяющих ее народов и, что особенно важно, с численным и культурным доминированием русского этноса.

**Соединение национального и наднационального должно быть основным принципом** построения как российской государственности, так и государственной системы образования в России. На этом пути конструктивную роль играет выделение в государственных образовательных стандартах федерального и национально-регионального компонентов. Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России. Так, в базисный учебный план основной школы (5—9 классы) включаются язык, литература и искусство, математика и информатика, естественно-научные и общественные дисциплины, технология, физическая культура (1). В рамках федерального компонента должно быть обязательным изучение русского языка как государственного, культуры русского и других народов России, истории России. Национально-региональный компонент содержания образования призван учесть культурно-историческое, национально-этническое, экономически-хозяйственное, территориально-географическое своеобразие того или иного региона России.

Обнимая две части света, Россия играла и играет уникальную роль в мировом историческом процессе. Как великая держава Россия находится в центре мировых событий, что особенно ярко обнаружилось в XX столетии (1917, 1945, 1991). Конференция ООН по окружающей среде и перспективам мирового развития в Рио-де-Жанейро (1992) констатировала невозможность

обеспечить экологическую безопасность планеты в социально несправедливом мире, невозможность решения глобальных проблем современности на путях западного потребительского общества. Исторической необходимостью мирового развития становится гармонизация отношений между человеком и природой, качественное изменение способа производства и потребления, что предполагает гармонизацию общественных отношений, преодоление отчужденных форм социальности, ориентацию на достижение такого общественного состояния, где свободное развитие каждого явится условием свободного развития всех.

Коллективистская ментальность многонационального народа России, эгалитарное начало в его культуре, установка русского космизма на соединение будущего человечества и будущего биосферы — важнейшие предпосылки исторически необходимого перехода от техногенного к ноогенному периоду взаимодействия общества и природы. Самобытное развитие России на нынешнем поворотном этапе человеческой истории неотделимо от поиска гармонических форм связи общества и природы, личности и общества, соединения уравнительной и распределительной справедливости. Можно сказать, что **глобализм, коллективизм, творчество новых форм социального общежития как судьба России** определяют место и роль России в современном мире.

Образование — сфера культуры, а культура, по определению П. Флоренского, это среда, растягивающая и питающая личность. **Российская система образования призвана растить и питать личность:**

- как **гражданина великой страны России**, находящейся в центре мировых событий;

- как **патриота**, который интегрирован в национальную культуру и который осознает свою принадлежность к евразийскому суперэтосу;

- как **гуманиста-коллективиста**, который живет со всеми и для всех;

- как **творца, культурного специалиста**, который способен к индивидуально-всеобщему труду в наукоемком производстве становящейся ноосферной цивилизации.

Таковы, на наш взгляд, общенациональные приоритеты образования, отражающие долговременные потребности и стратегические интересы России.

## 2. Роль региональной тематики в гуманизации учебных предметов

В современных условиях гуманизация содержания образования из абстрактного постулата превращается в реальную проблему онтодидактики. Занимаясь построением учебных предметов, онтодидактика проектирует и конструирует учебный материал как целостную динамическую систему сообразно принятым принципам и критериям. В противовес все еще бытующей сциентистской установке строить учебный предмет как знание без субъекта **необходимо реализовать в онтодидактике гуманистический критерий** — соединить знание с человеком, историей, представить жизнь и деятельность его творцов как пример служения истине и родной стране.

Новые горизонты онтодидактики связаны с построением учебных предметов на основе функциональной триады “знание — действие — субъект знания и действия”. Задача заключается в том, чтобы включить знание об объекте в картину мира и мировоззренческие отношения субъекта, в структуру его деятельности, в его мотивационные отношения. Передавать знания учащимся нужно концептуально и эмоционально-образно, чтобы, как говорил А. Эйнштейн, где только возможно, изучение стало переживанием. На этом пути можно реализовать потребности личности в культурно-духовном, интеллектуальном и нравственном развитии, создать условия для ее профессионального роста и труда на благо общества, что является главной целью высшего образования. Существенную роль в решении на гуманистических началах задачи “Чему учить?” призвано сыграть органическое включение в содержание учебных предметов (основные курсы, спецкурсы и др.) региональной тематики, которая пока слабо учитывается в системе высшего образования.

В развитии современной цивилизации во всех сферах жизни — экономической, социальной, политической и духовной **тенденция глобализации процессов сталкивается с тенденцией их регионализации**. Проблемы сохранения человеческой жизни, сохранения природы, сохранения культуры в наше время приобрели глобальный характер, но для обращения этих проблем на себя, на свою деятельность следует поставить соответствующие проблемы в масштабах данного конкретного региона, осуществить оптимальное (в гуманистическом смысле) соединение интересов региона с интересами личности и всего общества.

Региональная тематика, то есть знания о прошлом и настоящем данного конкретного региона и о перспективах его развития, дает конкретный материал для диалектического осмысления целостности современного мира и единства человеческой истории, глубинных тенденций развития общества и магистральных направлений научно-технического прогресса. При диалектическом подходе, как известно, тождество выступает как тождество различного, а различие — как различие тождественного; единство выступает как единство многообразного, а многообразие — как многообразие единого.

Региональная тематика имеет немаловажное значение для мировоззренческого (духовного) самоопределения специалиста, формирования исторического сознания специалиста и его прогностической ориентации. Так, в уральских вузах самого разного профиля целесообразна постановка спецкурсов “Урал в отечественной истории”, “Урал в отечественной культуре”, “Урал в отечественной технике”, “Проблемы социально-политического развития Урала”, “Проблемы социально-экологического развития Урала” и др. При подготовке и переподготовке преподавателей философии следует освещать становление и развитие Уральской философской школы как центра высшего философского образования и философских исследований, показывать своеобразие теоретико-методологических установок уральских философов и их вклад в развитие современной философии.

Региональная тематика позволяет **перспективы человека и человечества во всех сферах жизни связать с творческой инициативой конкретной личности**, с разнообразием интересов людей, их возможностей, позиций, форм организации. Именно в разнообразии и самоценности способов жизнедеятельности людей, в их взаимодействии и соревновании — источник жизнелюбности любой социальной общности, источник гуманистической оптимизации отношений человека к миру.

### **3. Мировоззренческая подготовка современного специалиста: факторы эффективности**

Перестройка системы высшего образования должна сломать отжившие свое время стереотипы в обучении и воспитании, обновить все стороны многогранного процесса формирования специалистов и повысить его мировоззренческую направлен-

ность, поднять на уровень современных требований цели, содержание и формы обучения.

Традиционная модель обучения отдавала приоритет информации, а не методам ее получения; при этом настоящее изучалось как итог предшествующего развития и в меньшей степени — как основа будущего развития (“финитный подход”). В модели современного специалиста главную роль играет активная позиция в отношении к окружающему миру — способность к творческому мышлению, позволяющая увидеть разнообразие возможных ракурсов проблемы, чувство нового и ориентация на будущее, способность опережать практику, видеть глубже и дальше того, что вызвано сегодняшними потребностями. Научное мировоззрение, усвоение диалектико-материалистического метода, знание глубинных тенденций развития общества, магистральных направлений научно-технического прогресса дает специалисту масштаб для восприятия ускоренно меняющегося мира, универсальные ориентиры для деятельности вообще, которые необходимо совместить с ориентирами той или иной специализированной деятельности. **Без проблемного подхода и прогностической ориентации** обучения мировоззренческая подготовка современного специалиста не может быть эффективной.

Традиционная модель обучения делала упор на расширение объема изучаемого материала; при этом мировоззренческая и профессиональная подготовка студентов рассматривались как сферы деятельности различных кафедр, дополняющих друг друга (“каждому свое”). Современная модель обучения ориентирована на подготовку специалистов широкого профиля, главное место в ней отводится фундаментальным знаниям, генеральным проблемам и основным концепциям данной науки. Ориентация на высшие формы систематизации научного знания (научная картина мира в единстве ее общенаучного и частнонаучного уровней) позволяет усилить мировоззренческую направленность преподавания специальных дисциплин. В свою очередь учет профиля обучения усиливает мировоззренческую направленность преподавания общественных наук. **Без фундаментализации образования и интеграции** деятельности специальных и общественных кафедр мировоззренческая подготовка современного специалиста не может быть эффективной.

Традиционная модель обучения была ориентирована на массовое, валовое обучение в ущерб индивидуальному подходу; при этом мерилom деятельности преподавателя было выполне-

ние учебной программы и в меньшей степени — ее усвоение студентами (“программа прежде человека”). В современной модели обучения на первый план выдвигается индивидуальная, дифференцированная подготовка специалистов, включение студентов в самостоятельную научно-исследовательскую работу, перенесение части учебного процесса на производство, активизация социальной практики будущих специалистов, что существенно повысит ответственность студентов за результаты своего учебного труда. Ставится задача обогатить гуманитарное содержание высшего образования, формировать высокие гражданские, нравственные качества личности, для чего, в частности, важно “очеловечить” знание — показать романтику науки, ее творцов, ее роль в жизни общества, выявлять социально-философские и эτικο-гуманистические аспекты научно-технического прогресса. Без индивидуализации обучения и гуманизации высшего образования мировоззренческая подготовка современного специалиста не может быть эффективной.

#### **4. Фундаментализация высшего образования как методологическая проблема**

Необходимые качества современного специалиста — это широта профиля, ориентация на будущее, осознание социальной и гуманистической значимости своей профессиональной деятельности. Ведущую роль в формировании этих качеств играет фундаментальная подготовка, системное усвоение фундаментальных знаний и фундаментальных принципов исследования.

**Фундаментализация и профилизация образования.** Для формирования мировоззренческой и профессиональной культуры специалиста обязательным для всех специальностей является основательное социально-гуманитарное образование, изучение истории и методологии науки, для большинства специальностей — основательная логико-математическая и компьютерная подготовка применительно к профилю обучения. Широта профиля специалиста, то есть способность обслуживать не одну определенную, а ряд различных отраслей профессиональной деятельности, требует усвоения общепрофессиональных знаний и соответствующего стиля мышления (концепция психологической реальности и стиль психологического мышления, концепция языковой реальности и стиль лингвистического мышления, целостная картина отношений “мир—человек—общество” и стиль философ-

ского мышления и т.д.). Этим определяется центральное место общей психологии в системе психологического образования, общего языкознания и литературоведения в системе филологического образования, общепhilosophических дисциплин (онтология, гносеология, аксиология) в системе философского образования и т.д.

**Фундаментализация и актуализация образования.** В онтодидактическом плане фундаментализация образования связана с решением таких проблем, как минимизация учебного материала, укрупнение дидактических единиц знания, концептуальное углубление и упрощение структуры учебных курсов. Выделение в учебных программах фундаментальных проблем курса и соответственно ориентация на высшие формы систематизации знания (картина мира, фундаментальные принципы, модели и концепции науки) позволяют не суммативно, а органически включать в учебный курс новое знание, видеть масштабность и эвристическую перспективность научных истин. Таков эффективный путь обновления содержания учебных дисциплин в соответствии с актуальными задачами социального, научно-технического и культурного прогресса.

**Фундаментализация и индивидуализация образования.** Традиционная модель обучения была ориентирована на массовое, валовое обучение в ущерб индивидуальному подходу. В современной модели обучения на первый план выдвигается индивидуальная, дифференцированная подготовка выпускников для будущей профессиональной деятельности (бакалавр, дипломированный специалист, магистр), учитывающая личность студента, его способности и интересы. В этих условиях единые принципы обучения, универсальные для всех предметов, должны сочетаться с разнообразием форм обучения, с модификацией учебных программ при обучении по индивидуальным планам, с подвижной системой факультативов и спецсеминаров, с организацией проблемных групп, помогающих студентам приобщиться к научно-исследовательской работе и др.

Таким образом, фундаментализация высшего образования — комплексная проблема, охватывающая профессионально-деятельностный, онтодидактический (предметно-содержательный) и личностный аспекты обучения.

## 5. Принцип непрерывности в философском образовании

Перед преподавателями философии в средней и высшей школе стоят как общие, так и особые задачи. Между тем своеобразие различных ступеней философского образования и их связь слабо учитываются в практической работе, что резко снижает ее эффективность. Ссылаясь на уникальность философствования, немало преподавателей недооценивают важность образовательных стандартов, что чревато размыванием единого образовательного пространства России. К тому же обновление образовательного процесса в средней и высшей школе, коль скоро оно ведется автономно, без должного учета взаимосвязи этих ступеней базового образования, может привести к ухудшению функционирования системы непрерывного образования в целом.

Принцип непрерывности в философском образовании выражает как преемственность, так и специфику философской подготовки на различных ступенях образования. Философия — мировоззренческая дисциплина, которая служит формированию смысложизненной ориентации, социальной зрелости и культуры мышления личности. Ценность человека как личности, его право на свободное развитие и проявление своих способностей, благо человека как критерий оценки общественных отношений — таков **гуманистический императив** всех ступеней философского образования.

В соответствии с жизненными интересами и жизненным опытом учащихся, возрастными особенностями их личностного, социального и профессионального самоопределения **мировоззренческая стратегия философского образования модифицируется**. Ее ипостасями выступают культура мировосприятия, культура миропонимания и культура мышления. Так, на довузовской ступени преподавания (средняя общеобразовательная школа, техникум) философия помогает в поиске ответа на вопросы: какой я есть (потенциально) и каким я намерен стать. Здесь наиболее существенной и доминантной оказывается духовно-практическая, нравственная ценность философии. На вузовской ступени (младшие курсы, бакалавриат), когда наметился первоначальный профессиональный выбор, философия входит в духовный мир личности с вопросом, как достойно прожить жизнь, не изменив своему высокому призванию. Она служит общекультур-

ной опорой в определении сквозь призму свободы и ответственности подлинности, качества существования. На второй вузовской ступени (старшие курсы, магистратура), а также в подготовке аспирантов в связи со специализацией доминантной становится методологическая функция философии, развитие способности диалектически соединять противоположности. Диалектический метод философии предстает как категориальный, аналитико-синтетический путь познания предмета в его организации, функционировании и развитии.

В онтодидактическом плане **мировоззренческая стратегия философского образования выступает критерием определения содержания учебного предмета**. Исторически развивающаяся система отношений “мир—человек—общество” должна быть представлена в образовательных стандартах различных учебных курсов философии в средней и высшей школе. При этом методическими ориентирами учебного процесса становятся фундаментализация и инновационная технология образования, совмещение исторического и систематического рассмотрения учебного материала, проблемность рассмотрения, отражающая многообразие методологических подходов к решению философских проблем. Обобщая имеющийся опыт преподавания философии, можно предложить следующий **набор базовых курсов** в системе непрерывного образования: “Введение в философию” — для довузовской ступени, “История философии” — для первой вузовской ступени, “Диалектика и теория познания” — для второй вузовской ступени, “Методология науки” — для аспирантуры. В каждом из названных курсов целостная картина отношений “мир—человек—общество” выступает в особом ракурсе — мировоззренчески-этическом, общекультурном, методологическом.

Разумеется, разработка современных образовательных стандартов и учебных пособий для системы непрерывного философского образования — достаточно сложная проблема, но, как показывает передовой педагогический опыт, вполне разрешимая. Предстоят поиски оптимальных решений данной проблемы и связанных с ней проблем национально-регионального компонента преподавания философии, факультативных курсов в системе философского образования, интеграции базового и дополнительного образования и др. Ключевым в этой творческой работе является принцип непрерывности философского образования. Серьезным подспорьем в решении указанных проблем может по-

служить концепция основных ступеней научного образования, представленная в капитальном труде С.И.Гессена(2).

1. Общее среднее образование в России. Сб.нормативных документов. М., 1995. С.101—102.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в практическую философию. М., 1995.

### **РАЗДЕЛ III. ОРИЕНТИРЫ МЕТОДИКИ: ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ**

#### **1. Принцип проблемности в преподавании философии**

Свое наиболее полное выражение активные формы учебы, воспитание творчеством находят в проблемном построении учебного процесса, то есть в создании в учебном процессе проблемных ситуаций некоторой степени трудности при сочетании известного и неизвестного для обучающегося материала. Осознавая лежащие в основе проблемных ситуаций противоречия и разрешая их, обучающийся приобретает новые знания, новые умения, новые личностные свойства. Тем самым проблемный подход в обучении выполняет три взаимосвязанных функции: образовательную, развивающую и воспитывающую. В преподавании и изучении философии в вузе проблемный подход выполняет указанные функции, поскольку:

а) служит средством формирования и развития мировоззренческих знаний, системы знаний о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и человеческого мышления (фундаментальное знание);

б) служит средством формирования и развития умений и навыков познавательной деятельности, системы приемов диалектического метода мышления (культура мышления);

в) служит средством формирования и развития личности, ее убеждений, системы определенных интересов и потребностей, определяющих оценку и понимание явлений в мире человека и

направляющих личность на преобразование окружающего мира (активная жизненная позиция).

В современной педагогической литературе проблемность подчас рассматривается как частный метод и тактическое средство преподавания, как особый уровень учения, на котором новые знания приобретаются обучающимися самостоятельно в условиях проблемной ситуации. Между тем проблемное построение учебного процесса охватывает деятельность обучающего (преподавание) и обучающихся (учение) в их взаимной связи, а это значит, что **в главном дидактическом отношении “преподавание—учение” проблемность играет роль системообразующего принципа.** Поэтому речь должна идти не о замене объяснительно-иллюстративного типа обучения проблемным, не о дополнении объяснительно-иллюстративного типа обучения проблемным, а о реализации принципа проблемности во всей системе обучения, во всех формах учебного процесса, во всех методах обучения. “Учи как можно меньше, — рекомендовал выдающийся немецкий педагог А. Дистервег, — всякая метода плоха, если приучает учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в нем самостоятельность” (1).

Реализация принципа проблемности в различных формах учебного процесса дает **специфические варианты проблемного обучения**, которые различаются по уровню и средствам проблемного подхода, по способу создания проблемных ситуаций. Различные уровни проблемного обучения выделяют, в частности, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев и др. (2). В общем случае, по определению В.И. Андреева, “уровень проблемности может быть охарактеризован как степень несоответствия (уровень рассогласования) тех знаний, умений и личностных свойств, которыми владеет ученик, и теми, которые ему необходимы для решений учебной проблемы или для выполнения соответствующего этапа учебно-исследовательского задания” (3).

Выделяя в качестве основных форм учебного процесса лекцию, семинар и учебно-исследовательскую работу, получим три уровня проблемного обучения: проблемное изложение, решение учебно-проблемных задач и проблемный поиск.

Для лекции характерно **проблемное изложение** материала: проблему ставит и решает преподаватель, формирующий систему знаний учащихся и обогащающий их опытом постановки, анализа и решения проблемы в трудах классиков философии.

Каждая лекция должна быть для студента открытием, должна увлекать и содержанием мысли и логикой движения мысли.

Важно интегрировать учебный материал вокруг фундаментальных идей учебного курса, выделить иерархию проблем, включающую общую проблему курса, особенные проблемы отдельных тем курса, единичную проблему данной лекции. В курсе философии такой общей мировоззренческой проблемой является основной вопрос философии, который разворачивается в особенные проблемы: “материя — сознание”, “практика — познание”, “необходимость — свобода”. При изучении диалектики как теории противоречий бытия и познания общая проблема противоречия разворачивается в особенные проблемы связи (“тождество — различие”), движения (“тождество — изменение”) и развития (“тождество — обновление”). Усвоение логики курса философии есть вместе с тем усвоение оперативных схем философского анализа явлений, при этом определение каждого понятия выступает как решение проблемы.

Полифоничность мира философии требует в каждой проблемной ситуации выяснять и критически оценивать точки зрения различных философских течений, выдвинув на первый план наиболее сильные аргументы их сторонников. Философская критика так или иначе рассматривает и решает фундаментальные вопросы бытия человека в мире, акцентирует общественное внимание на существенных проблемах современности. Как путь обретения правильной позиции, на основе которой преобразуется реальный мир, философская критика устремляется к объективной истине и к идеалам социальной справедливости.

Для семинара характерно **решение учебно-проблемных задач**: проблему ставит преподаватель, а решается она учащимися непосредственно под руководством преподавателя, совместно с преподавателем. Учебно-проблемная задача, по характеристике Т.В.Кудрявцева, направлена на формирование способа действий и представляет совокупность вопросов, которые создают проблемную ситуацию и ориентируют учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений (4). Разбор проблемной ситуации должен обеспечить всестороннее рассмотрение и раскрытие взаимосвязи явлений: “Чем в большее число разных отношений, в большее число точек соприкосновения может быть приведена данная вещь к другим предметам, тем в большем числе направлений она записывается в реестры памяти, и наоборот” (5).

В качестве эффективных средств, которые подводят студентов к самостоятельному решению поставленных вопросов и формируют у них диалектико-логические структуры мысли, на семинаре используются дискуссия, сократический диалог, эвристическая беседа по той или иной проблеме, обсуждение рефератов и докладов, система упражнений, контрольные работы, методика малых групп и т.д.

Для учебно-исследовательской работы характерен **проблемный поиск**: проблему (тему исследования) ставит преподаватель, а решается она учащимися самостоятельно. В системе учебно-исследовательской работы ведущая роль принадлежит изучению первоисточников, прежде всего такой форме работы с первоисточниками, как целевое конспектирование по проблемным заданиям. В нормативы учебно-исследовательской работы, кроме конспектирования, входят составление тезисов, подготовка реферата и доклада по теме исследования, аннотирование и рецензирование специальной литературы, разработка средств наглядности (диаграммы, таблицы, схемы, графики), проведение социологического исследования. По итогам исследования, в ходе которого получены оригинальные научные результаты, студентом может быть подготовлена научная статья.

Являясь важнейшим методом самообучения, учебно-исследовательская работа требует полного напряжения всех интеллектуальных, волевых и эмоциональных сил. Она формирует умение критически мыслить, способность критически оценивать свою работу, а без критики и самокритики творчество невозможно. Как сказал Г.Ибсен, творить — то значит над собой нелегальный суд держать.

В заключение следует подчеркнуть, что для реализации принципа проблемности в различных формах учебного процесса и в связи с систематичностью, наглядностью, индивидуализацией и другими общедидактическими принципами обучения необходима большая методическая работа каждого преподавателя. Без научно-педагогического и методического роста каждого преподавателя общественных наук не может быть и высокого уровня преподавания и воспитания.

## **2. Принцип историзма в преподавании философии**

Мировоззрение, являясь системой идей человека о мире и о своем месте в мире, ориентирует человека в социальном вре-

мени и в социальном пространстве, связывает настоящее с прошлым и будущим, а такая связь выражает основное содержание принципа историзма (6). Раскрывая всеобщее значение исторического рассмотрения явлений, К.Маркс и Ф.Энгельс писали, что они знают “только одну единственную науку, науку истории” (7).

**В процессе обучения принцип историзма служит средством образования, развития и воспитания учащихся.** На его основе у них формируются научно-историческое сознание как интегративное качество мировоззрения, умения и навыки исторического анализа явлений, активная жизненная позиция каждого человека как творца собственной судьбы, творца новой жизни, творца истории, как патриота и убежденного интернационалиста. Историческое сознание принадлежит к факторам, определяющим деятельность людей, их политическую культуру, а потому звено гражданского воспитания молодого поколения. В процессе обучения исторический подход служит необходимым условием творческого усвоения предмета.

В философской литературе, включая учебную, историзм нередко отождествляется с идеей развития. Между тем не всякая форма историзма связана с идеей развития. Донаучные и ненаучные формы историзма, такие как космогонический миф, провиденциализм, презентизм (модернизация прошлого), утопизм и др., говоря о связи настоящего с прошлым и будущим, в сущности исключают идею самодвижения и объективно-закономерного развития природы и общества. Только в неразрывной связи с материализмом историзм становится научным, и только научный, марксистский историзм внутренне связан с идеей развития, является ее методологической конкретизацией.

В системе материалистической диалектики можно выделить следующие **элементы принципа историзма**, являющиеся основными ступенями исторического рассмотрения:

1) изучение современного состояния предмета, готовых результатов процесса развития, конкретный анализ конкретной ситуации;

2) выяснение генезиса, происхождения предмета, конкретное понимание того, как известное явление в истории возникло;

3) прослеживание основных этапов развития предмета, конкретное выяснение того, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило;

4) предвидение будущего, выявление зачатков будущего в настоящем, общей тенденции развития предмета, конкретное — в тесной связи с практикой — определение связи предмета с тем, что нужно человеку.

Следует подчеркнуть противоположность научного историзма представлениям об идентичности исторического относительно (позитивизм), индивидуальному (эмпирический историзм), умопостигаемому (абстрактный историзм), надличному (трансцендентный объективизм) (8). В курсе философии необходимо показать идеализм и метафизичность подобных представлений, с которыми выступают К.Поппер, В.Дильтей, Р.Дж.Коллингвуд, Ж.Маритен, К.Леви-Строс и другие философы и историки.

При изучении всех без исключения тем курса философии опора на принцип историзма и его логику является общим требованием, вытекающим из единства теории и истории предмета. Очень точно это единство определил Н.Г.Чернышевский: “Без истории предмета нет теории предмета, но и без теории предмета нет даже мысли о его истории, потому что нет понятия о предмете, его значении и границах” (9).

**Реальные возможности исторического подхода к изучению философской теории** (проблем, категорий, идей, концепций и т.д.) многообразны. Это рассмотрение философских положений в конкретно-историческом контексте эпохи, в контексте борьбы материализма с идеализмом и религиозным мировоззрением, диалектики и метафизики, борьбы различных философских школ; рассмотрение основных этапов и закономерного характера развития философских положений; рассмотрение историко-философских преемственных связей, традиций (в частности русской материалистической традиции домарксовской эпохи), движения философской классики во времени; рассмотрение развития философских положений в их связи с развитием общественно-исторической практики и частных наук; рассмотрение методологических возможностей применения и развития философских положений, значения философии для раскрытия исторической перспективы общественного развития и обоснования положительной программы преобразования мира и человека.

Как уже отмечалось выше, принцип научного историзма, развернутый в систему элементов, намечает основные ступени исторического рассмотрения любого объекта, путь движения к объективной истине. Принцип историзма может быть многооб-

разно конкретизирован теми специфическими условиями, в которых он применяется (познание неживой и живой природы, познание социальных явлений, историко-философского процесса и т.д.), а также в соответствии с всеобщими-необходимыми направлениями познавательной деятельности (10). При этом принцип историзма раззертывается в совокупность исторических методов (генетический, сравнительно-исторический, конкретно-исторический), каждый из которых отличается особым категориальным подходом к объекту, особой системой познавательных операций. Это может быть генетическое выведение различных форм и состояний объекта, сравнение различных этапов развития объекта, историко-типологическое сравнение генетически не связанных между собой явлений, конструктивное воспроизведение целостного объекта из его исходной "клеточки", восстановление по разному состоянию объекта его прошлых состояний, восстановление процесса развития по его результату и др. Вопросы методологии и логики исторического исследования необходимо специально обсудить в теме "Методы и формы научного познания".

Для марксистской философии характерно **доведение исторического подхода до вскрытия закономерностей исторического прогресса**. В статье "Карл Маркс" В.И. Ленин писал, что распространение материализма на область общественных явлений устранило два главных недостатка прежних исторических теорий: во-первых, их неспособность отразить объективные законы развития общества, действительные причины идейных мотивов деятельности людей; во-вторых, игнорирование роли народных масс — подлинных творцов истории. Открыв материалистическое понимание истории, К.Маркс указал путь к научному изучению истории как "единого, закономерного во всей своей громадной разносторонности и противоречивости процесса" (11). Как единый, закономерный во всей своей громадной разносторонности и противоречивости процесс должна рассматриваться история системы отношений человека, субъекта, сознания к миру, объекту, материи. Идея закономерного исторического прогресса, последовательно проведенная через все темы курса философии, позволяет в полной мере реализовать дидактические функции принципа историзма — образовательную, развивающую, воспитательную.

### 3. История науки как учебный предмет

В системе высшего образования курс истории науки призван расширить и углубить общекультурную подготовку будущих специалистов, повысить их философско-методологическую культуру и способствовать тем самым подготовке их к творческой деятельности. Основная задача курса — представить предмет, метод и социальную роль данной науки в их взаимосвязи и историческом развитии, выявить движущие силы, основные этапы и тенденции развития науки и на этой основе понять современное состояние науки как фазу ее исторического прогресса.

Чтобы строить программу учебного курса по истории науки, необходимо решить ряд онтодидактических проблем, таких как проблема периодизации истории науки, проблема связи прошлого науки и ее сегодняшнего дня, проблема выбора единиц анализа историко-научного материала. В этих целях с позиций марксистской методологии выделим ряд общих закономерностей исторического прогресса науки, исходя из которых можно сформулировать принципы построения курсов истории различных наук, в том числе учебного курса истории философии.

**Проблема периодизации истории науки.** Качественно различные эпохи в развитии общественного (материального, социального и духовного) производства порождают и качественно различные культурно-исторические типы науки, причем с революционными сдвигами в сфере общественного производства сопряжены революции в науке, знаменующие переход к новым, более высоким этапам ее развития. За потоком открытий, за филиацией идей следует видеть объективные закономерности развития науки, расчлененность исторического развития науки на этапы, в рамках которых разворачивается деятельность отдельных ученых, научных школ и направлений. Вместе с тем история науки — это история людей, делающих науку, а потому без изучения деятельности и взглядов великих преобразователей науки гуманистический потенциал истории науки обесценивается. Эту общую закономерность развития науки отражает принцип социокультурной периодизации истории науки.

**Проблема связи прошлого науки и ее сегодняшнего дня.** Чем выше фаза развития, тем шире ее историческая база и тем больше возможность вхождения прошлого науки в науку сегодняшнего дня. История науки дает масштаб для оценки добытых результатов, для оценки вклада в науку отдельных школ и

ученых, служит источником и стимулом научного поиска, как экстенсивного (поиск старого в новом), так и интенсивного (поиск нового в старом). Эту закономерность развития науки отражает принцип актуализации истории науки.

**Проблема выбора единиц анализа историко-научного материала.** Чем выше форма систематизации научного знания, тем глубже ее исторические корни. За фундаментальными принципами и категориями науки следует видеть ее вечные проблемы, за драмой идей — различные пути и способы исследования этих проблем. Так, основными способами философствования являются натурализм, теоцентризм и культуроцентризм, социоцентризм и антропологизм, раскрывающие реальность человеческого бытия и мир потребностей человека в том или ином модусе (телесность, духовность, социальность, экзистенциальность). Фундаментальные принципы и категории науки, формирующиеся на их основе исследовательские программы в свою очередь служат элементами самых высоких звеньев научного познания, которыми являются научная картина мира (общенаучная и частнонаучная) и стиль научного мышления. Высшие формы обобщения научной деятельности и позволяют представить историю науки как единый, закономерный во всей своей громадной разносторонности и противоречивости процесс. Эту общую закономерность развития науки отражает принцип фундаментализации истории науки.

#### **4. Принцип наглядности в преподавании философии**

С времен Яна Амоса Коменского принцип наглядности справедливо считается одним из основных принципов дидактики, строящей обучение на чувственной основе. Выступая против вербализма и авторитарности, Я.А.Коменский говорил, что изучать нужно не книги, а вещи и притом такими, какими они существуют. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащимся как вещь действительно существующую и приносящую определенную пользу, а для этого единственно надежным методом является самостоятельное созерцание вещей, самостоятельное практическое действие, самостоятельное применение полученного знания. Подлинное образование, подчеркивал Я.А.Коменский, развивает внимание и наблюдательность, память, мышление и речь учащихся, раскрывает способности человека самостоятель-

но добывать знания, необходимые для того, чтобы действовать в мире.

Чаще всего содержание принципа наглядности в обучении сводится к требованию строить обучение на основе чувственного созерцания вещей и явлений. «Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами», — гласит золотое правило Коменского (12). Согласно К.Д.Ушинскому, наглядное обучение строится на конкретных образах, которые возникают при демонстрации изучаемых явлений учителем или сохраняются в памяти ученика из его прежнего опыта (13). Так характеризуется принцип наглядности обучения и в современном курсе педагогики (14). Стало обычным соотнесение наглядности с живым созерцанием, но само созерцание при этом нередко абстрагируется от чувственной потребности и от предметно-чувственной деятельности. Распространено мнение, будто принцип наглядности себя оправдывает лишь там, где содержанием обучения выступают внешние свойства вещей, а не их внутренние связи и отношения (15). Как видно, в традиционной трактовке принципа наглядности чувственная сторона познания представлена односторонне, лишь в аспекте чувственно-предметного осознания бытия.

Введение марксизмом практики в теорию познания в качестве ее основы ведет к кардинальному изменению представлений о чувственной основе познания и, как следствие этого, к развитию и обобщению традиционной трактовки принципа наглядности. Действительно, в принцип отражения философия марксизма включает широко понятый субъективный фактор (потребности и интересы, оценочная перспектива и опыт субъекта, его цели и функциональные возможности, преобразующая воля и практическая активность). Согласно К.Марксу, отношение человека к предмету столь же многосторонне, как многосторонни существенные свойства человека и формы его деятельности (16). Поскольку вещи, их свойства и отношения даны человеку субстанциально (предметно), в формах практической деятельности (оперативно) и как результат опредмечивания его потребностей и интересов (оценочно), то и **чувственное осознание бытия имеет чувственно-предметный, чувственно-оперативный и чувственно-оценочный аспекты.** Эти гносеологические аспекты чувственного сознания сопряжены с основной триадой психологических процессов (когнитивные, регуляционно-волевые, эмоциональные).

Гносеологическая структура чувственного сознания служит предпосылкой **системной характеристики** дидактического функционирования средств наглядности:

а) средства наглядности в обучении выполняют **предметно-информационную, оперативно-эвристическую и оценочно-смысловую функции**, выступая чувственной опорой описания, объяснения и предвидения явлений;

б) по доминирующей функции средства наглядности в обучении можно подразделить на **предметно-ориентированные** (иконическая и натуральная наглядность, передача когнитивного опыта), **оперативно-ориентированные** (символическая и графическая наглядность, передача операционального опыта) и **оценочно-ориентированные** (эмоционально-словесная и художественно-образная наглядность, передача эмоционального опыта);

в) средства наглядности в обучении функционируют **на всех этапах познания вещей**, их свойств и отношений, стимулируя выдвижение проблем, поиск путей решения проблем, оценку решения проблем.

В системе обучения, охватывающей все этапы учебного познания и все компоненты учения, принцип наглядности необходимо соотносить с другими общедидактическими принципами — это сознательность и активность учащихся, проблемность, доступность, систематичность и непрерывность обучения, связь обучения с жизнью, положительный эмоциональный фон обучения, прочность усвоения знаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся (природосообразность), воспитание в процессе обучения, культуросообразность и др. Главным в системе обучения научная дидактика считает принцип связи обучения с жизнью. В данном отношении наглядность — одна из форм связи обучения с жизнью, а комплексное использование средств наглядности — один из путей усиления связи обучения с жизнью.

## **5. Дидактические функции графических схем. Графические схемы по курсу философии**

В достижении целей философского образования решающая роль принадлежит познавательной активности и самостоятельности обучающихся, активным формам учебы. Важным средством эффективной реализации целей философского образования является применение в учебно-познавательном процес-

се символической наглядности. Переход от предельно-абстрактных философских построений к действительности осуществляется через **модельные представления**, содержание которых может быть выражено в чувственно воспринимаемых графических схемах (17). Как и всякий познавательный образ, модельное представление имеет предметный, оперативный и оценочно-смысловой аспекты; соответственно этим аспектам могут быть определены основные дидактические функции схем, несущих модельные представления.

Как выражение системы философского знания в ее основных элементах и отношениях графическая схема служит средством активного усвоения этой системы. Тем самым в системе философского образования графическая схема реализует свою **предметно-информационную функцию**, причем применение графических схем интенсифицирует преподавание и учение, если графические схемы обладают большой информационной емкостью, уплотняют и интегрируют большие массивы учебного материала, передают укрупненные единицы знания.

Как выражение системы философской **деятельности** в ее основных элементах и отношениях графическая схема служит средством активного усвоения этой системы. Тем самым в системе философского образования графическая схема реализует свою **оперативно-эвристическую функцию**, причем применение графических схем интенсифицирует преподавание и учение, если графические схемы фиксируют всеобщие-необходимые пути анализа и синтеза понятий, указывают различные направления движения мысли, конкретизации и абстрагирования, могут быть использованы для мысленного экспериментирования, постановки и решения новых познавательных задач. Методологическая значимость графических схем связана с их компактностью, простотой воспроизведения и восприятия.

Как выражение системы философской **оценки и интерпретации** явлений в ее основных элементах и отношениях графическая схема служит средством активного усвоения этой системы. Тем самым в системе философского образования она реализует свою **оценочно-смысловую функцию**, причем применение графических схем интенсифицирует преподавание и учение, если графические схемы отличаются убедительностью и доказательной силой, имеют графически выразительную форму, оригинальную и легко запоминающуюся, отвечают принципу эстетичности.

Таким образом, графические схемы, являясь своеобразными парадигмами знания, деятельности и смыслообразования, активизируют познавательную деятельность студентов. Этим обусловлена необходимость их планомерного применения в системе философского образования.

Приведем ряд графических схем, эффективно используемых нами в практике преподавания философии. Это схемы, дающие модельное представление структуры мировоззрения, системы наук, основных способов философствования, ядра диалектики, основных категорий диалектико-материалистической философии, уровней организации материи, структуры познавательного образа.

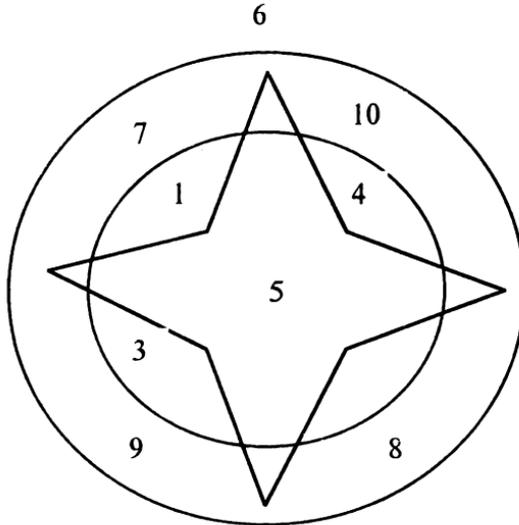
1. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. М., 1956. С. 170.
2. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии. М., 1972; *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. М., 1975.
3. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М., 1981. С. 127.
4. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. С. 282.
5. *Сеченов И.М.* Избр. филос. и психолог. произведения. М., 1947. С. 438.
6. *Барг М.А.* Историческое сознание как проблема историографии // *Вопр. истории.* 1982. № 12; *Кохановский В.П.* Историзм как принцип диалектической логики. Ростов н/Д, 1978.
7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 16.
8. *Вайнштейн О.Л.* Очерки развития буржуазной философии и методологии истории в XIX—XX вв. Л., 1979; *Григорьян Б.Т.* Буржуазный историзм и принцип развития // *Материалистическая диалектика как общая теория развития.* М., 1982. Кн. 1.
9. *Чернышевский Н.Г.* Избр. филос. соч. М., 1956. Т. 1. С. 303.
10. *Богданов Б.В.* Ленинские принципы анализа истории философии. М., 1970; *Принцип историзма в познании социальных явлений.* М., 1972; *Французова Н.П.* Исторический метод в научном познании: (Вопросы методологии и логики исторического исследования). М., 1972.
11. *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. Т. 26. С. 58.
12. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.* М., 1981. С. 132; *Красновский А.А.* Ян Амос Коменский. М., 1953. С. 252—255.
13. *Ушинский К.Д.* Избр. соч. М., 1939. Т. 2. С. 155.
14. *Ильина Т.А.* Педагогика. М., 1984. С. 227, 229—231.
15. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972. С. 385.
16. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М., 1956. С. 591—592.
17. *Кант И.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 223.

## СТРУКТУРА МИРОВОЗЗРЕНИЯ



Трехкомпонентная модель мировоззрения как системы идей, выражающих отношение человека к миру и определенных теоретически (принципы), духовно-практически (идеалы) и практически (убеждения).

**СИСТЕМА НАУК**

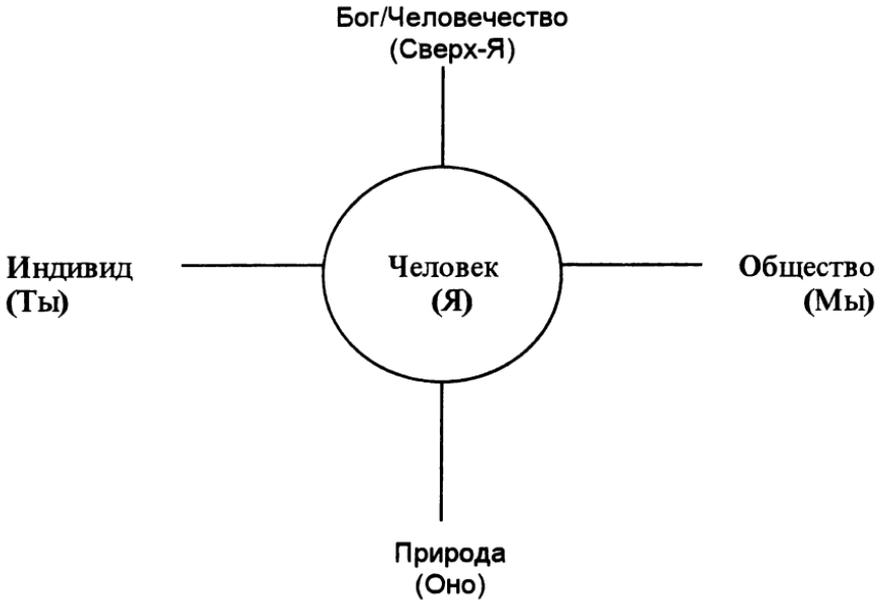


Иерархическая модель системы наук, учитывающая  
разнопорядковость их связи и взаимодействия,

Частные науки: естественные - 1, общественные - 2,  
технические - 3, психологические - 4. Логико-математические  
науки - 5. Философские науки: научная философия - 6 (на схеме -  
внешняя окружность),

Философские учения о природе - 7, об обществе - 8,  
о технике - 9, о сознании - 10.

**ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ**



Мировоззренческие ориентации натурализма, теоцентризма и культуроцентризма, социоцентризма, антропологизма, раскрывающие бытие и мир потребностей человека в том или ином модусе (телесность, духовность, социальность, экзистенциальность).

### ЯДРО ДИАЛЕКТИКИ

Движение  
(тождество-  
изменение)

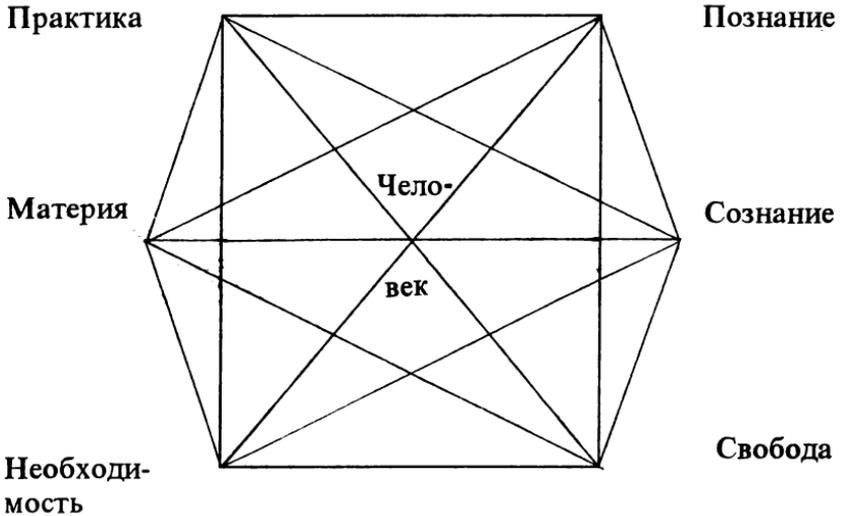
Развитие  
(тождество-  
обновление)



Связь  
(тождество-различие)

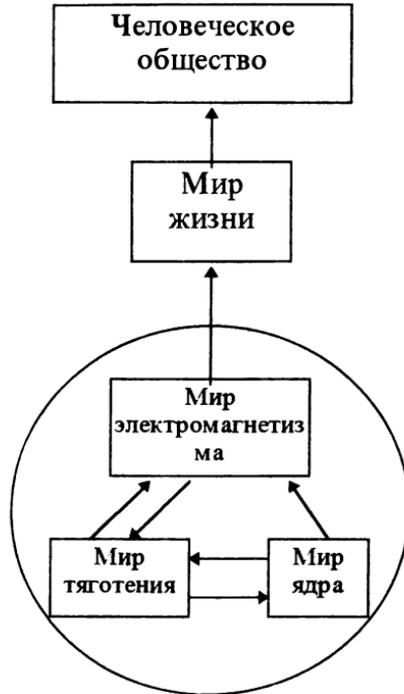
Модель взаимодействия базисных категорий диалектики, воспроизводящая основные аспекты предмета и метода диалектики.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ДИАЛЕКТИКО-МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ**



Основная категориальная сеть диалектико-материалистической философии, схватывающая противоречивую сущность отношений человека к миру, субъекта к объекту. В шестиугольнике центр и вершины обозначают категории, линии — отношения единства категорий.

**УРОВНИ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИИ**



Представлены исторически определенные уровни организации материи, различающиеся по типу ведущего взаимодействия и группе форм движения.

Мир тяготения — движение галактик, звезд, планетарных тел.  
 Мир ядра — движение лептонов, адронов, атомных ядер. Мир электромагнетизма — движение атомов, молекул, многоатомных систем.

Мир жизни — движение биоценозов, популяций, организмов.  
 Человеческое общество — движение индивидов, социальных групп, человечества.

**СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБРАЗА**



Трёхаспектная модель познавательного образа как субъективного отражения объективного мира, которое обусловлено объектом, практическим взаимодействием субъекта и объекта, субъектом.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Ориентиры пропедевтики: смысл преподавания

1. Начало философии	3
2. Генеральный предмет философского познания	4
3. Основные способы философствования	6
4. Генеральный метод философского познания	8
5. Генеральная функция философского познания	11

### Раздел II. Ориентиры дидактики: предмет преподавания

1. Общациональные приоритеты образования и будущее России	15
2. Роль региональной тематики в гуманизации учебных предметов	18
3. Мировоззренческая подготовка современного специалиста: факторы эффективности	19
4. Фундаментализация высшего образования как методологическая проблема	21
5. Принцип непрерывности в философском образовании	23

### Раздел III. Ориентиры методики: приемы преподавания

1. Принцип проблемности в преподавании философии	
2. Принцип историзма в преподавании философии	25
3. История науки как учебный предмет	28
4. Принцип наглядности в преподавании философии	32
5. Дидактические функции графических схем. Графические схемы по курсу философии	33
	35

**Ориентиры философского  
образования**

**Редактор В.И.Попова**  
**Технический редактор Э.А.Максимова**

---

Подписано в печать 17.11.97. Формат 60x84 1/16.  
Бумага для множительных аппаратов. Печать офсетная.  
Уч.-изд.л 2,7. Усл.печ.л. 2,67. Заказ № 427 Тираж 100 экз.  
Уральский государственный университет им.А.М.Горького.  
Екатеринбург, пр.Ленина,51.

---

620083, Екатеринбург, пр.Ленина, 51. Типолаборатория УрГУ.