

**Борисов С.В.**

**ЭПИСТЕМОЛОГИЯ НАИВНОГО  
ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ**

Рецензенты: д.ф.н., проф. **Е.В. Золотухина-Аболина**;  
д.ф.н., проф. **Л.Т. Ретюнских**

**Борисов С.В.** Эпистемология наивного философствования. 2007. – 368 с.

Монография представляет собой результат оригинального исследования такого малоизученного феномена познавательной деятельности как «наивное философствование детства». Монография дает представление о наивном философствовании детства как особой интеллектуальной деятельности, обладающей специфическими гносеологическими основаниями, способами и формами, а также характерными эпистемологическими особенностями (когнитивными процедурами, интерпретацией, отношением к истине и т.д.), что обуславливает ее значимость в социокультурном и образовательном пространстве. Рассмотрение данного феномена с точки зрения эпистемологии ведет к пересмотру традиционного взгляда на генезис и методологию философского знания, его строение, структуру, функционирование и развитие. Монография также содержит хорошо систематизированный и критически проанализированный материал по философской пропедевтике, который можно использовать в социально-психологической и образовательной практике.

© С.В. Борисов, 2007

## Оглавление:

<b>Введение</b>	7
<b>Глава I. Наивное философствование как познавательная деятельность</b>	
1. Проблема наивного философствования в истории философской мысли: определение предмета и метода исследования	21
Позиция наивности в философствовании античности (22); Позиция наивности в философствовании средневековья (26); Позиция наивности в философствовании Возрождения и Нового времени (28); Наивное философствование и миф (33); Позиция наивности в философствовании современности (36); Наивное философствование как «открытая» рациональность (42); Наивное философствование и жизненный мир (44); Борьба мифа с симулякром в наивном философствовании (47)	
2. Основания наивного философствования: феноменология восприятия	53
Наивное философствование в мире повседневности (54) Проблема самоидентификации (55) Проблема реальности мира (59) Проблема единства сознания-тела (62) Жизненный мир ребенка как основание наивного философствования (65) К.Ясперс о позиции наивности в философствовании (68) Реализм наивного философствования (72) Проблема единства пола-гендера (75) Интерсубъективность реальности повседневности (78) Основания наивного философствования: удивление, сомнение, душевное потрясение (80) Наивное философствование как форма коммуникации (84)	
3. Способы наивного философствования: опыт рефлексии	92
«Мифическое» в наивном философствовании (93) Символизм наивного философствования (96) Наивное философствование как рефлексия (98) Прагматизм наивного философствования (102)	

Наивное философствование как вчувствование (104) Наивное философствование как интеллектуальное созерцание (106) Прецеденты «встречи со смыслом» (109) Наивное философствование как смысловая игра (112) Философские компетенции в сфере повседневного знания: анализ языка (114) Наивное философствование как логотерапия (121)

#### 4. Формы наивного философствования: опыт выражения 128

Философские диалоги (129) Диалог как форма наивного философствования (138) Процессуальный аспект философского диалога (140) Вопрошание как форма наивного философствования (142) Предпосылки вопрошания философствующего ребенка (146) Вопрошание как «ученое незнание» (148) Наивное философствование в семиотическом пространстве культуры (150) Диалог как способ приобщения к философствованию (152) Философский диалог как познавательная деятельность (157)

### **Глава II. Эпистемологические особенности наивного философствования**

#### 5. Наивное философствование и детское мышление 165

«Языковые игры» как предпосылка к наивному философствованию (165) Формирование понятий (168) От сенсомоторной к символической функции интеллекта (170) Конструирование мира с помощью логических схем (173) Синкретизм (176) Язык как генератор мышления (179) Познавательная активность субъекта: этапы становления (182) «Мифическое» как познавательная установка (190) Способны ли дети философствовать? (193)

#### 6. Особенности рефлексии экзистенциальных состояний в наивном философствовании 202

Страх перед «ничто» (203) Проблема Другого (207) Жизненная активность и рефлексия над ней (210) «Рефлексивный выход» в этическую проблематику (213) «Бытие-в-мире» повседневности

(219) Игры в «перевернутый мир» (223) Единство «логики языка» и «логики смысла» (227) Временность (230)

## 7. Роль интерпретации в процессе наивного философствования 235

Отражающая и рефлексирующая абстракции (235) От простых логических операций к философствованию (238) Саморегуляция и уравнивание (242) Статус интерпретирующего субъекта и доверие его интерпретации (245) Формы интерпретации наивного философствования (248) Особенности логики наивного философствования (252) Эмоциональная напряженность наивного философствования (260)

## **Глава III. Эпистемологическая значимость наивного философствования**

## 8. Наивное философствование в социокультурном пространстве 269

Социокультурные смыслы детства и наивное философствование (270) Условность границы «взрослый-ребенок» в наивном философствовании (275) Наивное философствование и современная социокультурная ситуация (277) «Архетип детства» и «миф о гениальности ребенка» (279) Значимость наивного философствования в свете интегрального (комплексного) подхода к характеристике детства (281) «Дефицит философствования» (284) Преодоление дефицитных свойств личности (286)

## 9. Наивное философствование и философская пропедевтика 289

«Школьное» и «мировое» понятия философии (290) Образовательная среда наивного философствования (294) Принцип «заботы о себе» (296) «Педагогика» и «психогика»: роль наставника в философствовании (298) Наивное философствование и интеллектуальное развитие: разумность и мудрость (305) Возможность «управления» процессом наивного философствования (313)

## 10. Наивное философствование в образовательном пространстве 319

Образовательное знание (320) Результаты образования (322) Как обучать мышлению? (324) Мотивы наивности в философско-педагогических системах (328) Значимость наивного философствования в современном образовательном пространстве (331) «Индивидуальный семантический код» или «когнитивная карта» (333) Разумность, диалогизм, персонификация (335) «Предметное поле» наивного философствования в образовательном пространстве (350)

**Заключение** 354

**Библиография** 358

## Введение

Современная эпистемология давно вышла за узкие рамки «теории научного познания» и расширилась до границ философствования как такового. Философский анализ познавательного отношения становится посредником между наукой и жизненным миром, который, по выражению И.Т. Касавина, не упрощает их в целях «мирного сосуществования», но возвышает для проблематичного взаимодействия.<sup>1</sup> Современная эпистемология занята поиском интенций познавательной деятельности, коренящихся в обыденном сознании, что дает новый взгляд на, казалось бы, известные вещи. Тем самым она соразмеряет науку с человеческими интересами и ценностями. Исторические, психологические и социологические примеры теперь не столько подтверждают или иллюстрируют теорию познания, сколько «показывают» многообразие типов и форм знания, образующих реальный познавательный процесс. Старый термин «*эпистеме*» приобретает более широкое, общекультурное значение, подчеркивающее сложность и противоречивость познавательного процесса, проблематичность и одновременно высокую ценность познания вообще. Философская рефлексия, погружающая всякую проблему в контекст и ставящая всякий контекст под вопрос, становится самым актуальным способом понимания разных типов знания.

Наряду с этим, сама типология философствования становится все более разветвленной и дифференцированной. В своей работе мы заостряем внимание на таком практически не изученном феномене интеллектуальной деятельности, как *наивное философствование*, который находит свое место в данной дифференциации как особое качественное состояние философствования вообще. Наивное философствование и философствование вообще как формы познавательной деятельности находятся в отношении качественного различия и единства. Их различие состоит в том, что наивное философствование является *спонтанным* процессом интеллектуальной деятельности, основанном на обыденно-практическом знании, уходящем своими корнями в мифическое сознание, а философствование вообще есть упорядоченный процесс, основанный на определенном целостно-системном знании,

---

<sup>1</sup> См.: Касавин И.Т. Журнал «Эпистемология и философия науки»: контуры замысла // Эпистемология и философия науки. 2004. № 1.

концептуально-обобщенных идеях, т.е. том, что и принято называть философствованием в его «школьном» значении. Их единство состоит в том, что данные формы познавательной деятельности имеют общие основания и способы осуществления, что мы и попробуем доказать.

Прежде всего, для нас существенно различие между определениями *начала философии* и *оснований философствования*. Начало исторично и несет последующим поколениям растущее множество предпосылок, установок через посредство уже проделанной мыслительной работы. Основание же – это индивидуальный импульс к философствованию. Лишь благодаря этому импульсу для человека становится сущностной философия вообще. Таким образом, наивное философствование находится в качественном единстве с философствованием вообще, является необходимым условием его осуществления и развития.

Наиболее важным этапом актуализации наивного философствования является *период детства*,<sup>2</sup> осмысление ребенком обыденно-практического знания, главным образом в мифической форме, собственного жизненного опыта, посредством возникающей спонтанной философской рефлексии. В индивидуальной биографии человека период детства является универсальным средоточием всех оснований. Вполне резонно полагать, что именно в детстве наивное философствование будет проявлять себя более ярко, наглядно, контрастно, нежели в другие возрастные периоды, поскольку любое явление тем заметнее, чем ближе оно к началу, чем проще его структура, чем динамичнее происходящие в нем процессы.

Однако тревогу вызывает тот факт, что культурная традиция парадоксальным образом игнорирует значимость наивного философствования в развитии ребенка, особенно это характерно для современного общества массового потребления и массовой коммуникации. Мы считаем, что значимость наивного философствования детства очевидна в свете произошедших в философии глобальных поворотов (антропологического и лингвистического). Следует признать, что граница «взрослый – ребенок» является весьма условной в гармоничной целостности человека. Мы считаем, что именно наивное философствование во многом определяет этого целостного человека, формирует его

---

<sup>2</sup> Наше исследование базируется на традиционном представлении о детстве, ограниченном возрастными рамками от 0 до 14 лет.



духовность, защищает от различных форм социального и психологического принуждения и отчужденности, нацеливает на поиск смысла жизни. Значимость же эпистемологии наивного философствования заключается в возможности непосредственного наблюдения и исследования тех специфических состояний интеллектуальных открытий, которые переживал когда-то каждый, будучи ребенком, ведь то, что он тогда открыл, понял и высказал, оказало значительное влияние на формирование его взрослой жизни. Наивное философствование детства представляет собой некий основополагающий мыслительный и экзистенциальный опыт человека. Его воспроизводство интегрирует различные сферы человеческой сущности, а значит, на человека оказывают огромное воздействие его «детские» размышления по поводу его места в мире и отношений с миром.

Итак, в центре нашего внимания будет не само философствование как специфическая форма интеллектуальной деятельности, а философствование *наивное*, не выходящее за границы обыденно-практического знания, корнящееся в мифическом сознании ребенка, но содержащее в себе рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты. Мы считаем, что наивное философствование детства является особой интеллектуальной деятельностью, которая обладает специфическими гносеологическими основаниями, способами и формами, а также характерными эпистемологическими особенностями (когнитивными процедурами, интерпретацией, отношением к истине и т.д.), что обуславливает ее значимость в социокультурном и образовательном пространстве.

Традиции эпистемологии наивного философствования восходят к *классической философской пропедевтике* XIX века. Ставилась задача использовать интенцию наивного философствования, «естественной метафизики» (*metaphysica naturalis*) (И. Кант) для выработки умения философствовать системно, критически. По мысли Канта, виртуоз ума – *филодокс* – стремится только к спекулятивному знанию, не обращая внимания на то, насколько содействует это знание «последним целям человеческого разума»: он дает правила применения разума для всевозможных произвольных целей. «Практический философ», по Канту, – наставник мудрости учением и делом – есть философ в собственном смысле, ибо «философия есть идея совершенной мудрости, указывающей нам последние цели

человеческого разума».<sup>3</sup> В философской традиции до Канта пропедевтикой называли общий курс аристотелевской логики, предваряющей изучение конкретных наук как специальных отраслей знания. Кант в качестве философской пропедевтики предложил рассматривать свою трансцендентальную философию (в строгом смысле – трансцендентальную логику), исследующую источники и границы чистого разума. Г. Гегель, в свою очередь, значение пропедевтики приписывал диалектической логике, предметом которой выступает мышление как таковое.<sup>4</sup> В духе установившейся традиции курсы философской пропедевтики обрели популярность как в Европе (В. Вундт, И. Кирхман, Г. Корнелиус, О. Кюльпе, Р. Леманн, П. Натторп, Ф. Паульсен), так и в России (Д. Карпов, В. Кудрявцев, Н. Лосский, А. Маковельский, Э. Радлов, С. Франк, Г. Челпанов). Как правило, авторы этих курсов сочетали свою научную и преподавательскую деятельность в университете с ведением курса философии в гимназии. Данная традиция жива до сих пор в европейской образовательной системе. Накоплен богатый опыт по формированию навыков критического, системного мышления в духе классической стратегии философствования.<sup>5</sup>

Традиционную парадигму классической философской пропедевтики реформировала *эпистемология прагматизма*. Прагматизм, по мнению Д. Дьюи, осуществил переворот в философской традиции, равнозначный революции учения Коперника, перейдя от изучения проблем самих философов к постижению человеческих проблем. «Разум, как описанная Кантом способность приносить в опыт обобщенность и законосообразность все больше и больше шокирует нас своей ненужностью – до чего же излишне это творение людей, приверженных традиционному формализму и строгой терминологии. Его роль с лихвой выполняют конкретные предположения, которые возникают на основе прошлого опыта, развиваются и вызревают в свете потребностей и несовершенств настоящего, применяются в качестве целей и методов специфической перестройки знания и проверяются успехом или поражением в реализации задачи нового приспособления человека к миру. Таким эмпирическим предположениям, которые в конструктивной манере

---

<sup>3</sup> Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 331.

<sup>4</sup> См.: Гегель Г. О преподавании философии в гимназиях // Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т. 1.

<sup>5</sup> См.: Борисов С.В. Философская пропедевтика: Теория и практика. М., 2003.

применяются для достижения новых целей, и дано носить название "интеллект"». <sup>6</sup> В «Реконструкции в философии» Дьюи выдвигает следующие требования к философствованию: *инструментализм* – философские идеи ориентируются на практические задачи; *экспериментализм* – философии необходима опытная проверка и самокритика; *генетический подход* к предмету философии как процессу – происхождение и особенности развития философии могут пролить свет на ее сегодняшние проблемы; *контекстуализм* – содержание философии следует рассматривать как элемент социальной и культурной ситуации. По словам Дьюи, «опыт в самом себе несет принципы связи и организации. Эти принципы ничуть не хуже того, что они жизненные и практические, а не гносеологические». <sup>7</sup> «...Мышление берет начало в особых конфликтных моментах опыта, порождающих замешательство и проблемы. В нормальном состоянии люди не мыслят, если им не надо справиться с проблемами, преодолеть какие-то трудности». <sup>8</sup> Знание – тоже опыт, но такой, при помощи которого мы можем управлять своим опытом в дальнейшем. Следовательно, не опыт служит знанию, которое, в свою очередь стремится к абсолютной истине, как это трактовалось в гносеологии, а знание служит опыту – единственному полю истины. Эпистемология прагматизма заложила основы нового опыта философской пропедевтики: формирования навыков критического, системного мышления в духе неклассической стратегии философствования. <sup>9</sup>

Актуальной проблема наивного мышления и наивного философствования становится в связи с ростом научного интереса к исследованию обыденного сознания. Обыденное сознание рассматривается в самых различных аспектах: в рамках *аналитической эпистемологии* (Р. Карнап, Л. Витгенштейн, Д. Остин, У.О. Куайн), социальной психологии (Дж. Мид), в работах представителей франкфуртской школы (К. Мангейм, Ю. Хабермас). Отчетливо выделяется этико-эстетическая гуманистическая линия в анализе обыденного сознания (Э. Фромм, А. Швейцер); представители *постпозитивизма* фактически проводят ревизию

---

<sup>6</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии // Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М., 2003. С. 71.

<sup>7</sup> Там же. С. 69.

<sup>8</sup> Там же. С. 93.

<sup>9</sup> См.: Борисов С.В. Школа философствования. Рекомендуемая литература // Философские науки. 2006. № 2.

научного познания с точки зрения ценностных ориентиров обыденного сознания (К. Поппер, Т. Кун, П. Фейерабенд, М. Полани). Существенный вклад в исследование обыденного сознания вносит феноменология, экзистенциализм, герменевтика (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, М. Мерло-Понти, П. Рикер). Идея Гуссерля о необходимости изучения структуры обыденного сознания как фундамента теоретического познания и предложенное им понятие «жизненного мира» были развернуты в *социальной эпистемологии* (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман). Наконец, тему обыденного сознания существенно дополнили исследования *эволюционной эпистемологии*, рассматривающие познавательные процессы как момент эволюции живой природы и ее продукт (К. Лоренц, Д. Кэмпбелл, Г. Фоллмер). Были предприняты попытки решения ряда фундаментальных проблем теории познания (например, соответствие познавательных норм внешней реальности, наличия априорных познавательных структур) на основе данных современного естествознания. *Структуралистское* направление эпистемологии (Ж. Деррида, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, М. Фуко, Р. Барт) дало новый взгляд на значение языка в обыденном сознании. Язык как знаковая система, при всех его достижениях, ставит человека в положение крайне «неуютного» существования. Знаковое мышление значительно развивает интеллект в ущерб развитию других способностей. Знак, когда он вводится по правилам конвенции и становится условным или формальным знаком, обрывает связь с той экзистенциальной инфраструктурой, которая помогает человеку жить. Чистота репрезентации обеспечивается в знаке освобождением от всего «наивного». Человек устает от стерильной чистоты и правильности мира, построенного на вторичной в своей основе репрезентации. Триумф формально-знакового мышления оборачивается драмой душевных болезней, стрессов, «информационной» депрессией, «исчезновением детства». Мысль, долгое время концентрировавшаяся вокруг символизируемого ядра, начала освоение периферии наивности. Однако ни классическая, ни неклассическая эпистемологии не рассматривали наивное философствование детства как самостоятельный, спонтанный феномен интеллектуальной деятельности.

Доступ к исследованию «мира» наивного философствования детства открывает *«генетическая эпистемология»* Ж. Пиаже. Подчеркивается, что эпистемология имеет дело с познавательными

нормами, но это не те нормы, которые философ формулирует, исходя из априорных соображений, а те, которые он находит в результате изучения реального процесса психического развития ребенка, с одной стороны, и истории познания, с другой. Познавательные нормы коренятся в структуре психики, следовательно, дело специалиста эмпирически обобщить то, что существует реально.<sup>10</sup> У Пиаже можно найти прямое обращение к сфере наивного философствования. Он отмечает устойчивые, «постоянные тенденции», которые пронизывают «спонтанные высказывания детей о явлениях природы, мышления и природе вещей».<sup>11</sup> Эти устойчивые черты детского мышления он и называл «детской философией». Однако, по нашему мнению, оценивая рассуждения своих испытуемых, Пиаже оставил в стороне собственно философское содержание детских размышлений. Во-первых, следует отметить, что отстаиваемая Пиаже и его последователями идея поступательного восходящего развития и прогрессирующего перехода от стадии к стадии едва ли приложима к процессу философствования. Во-вторых, развитие философского мышления, каким бы способом оно ни оценивалось, не будет единым для людей какой бы то ни было возрастной группы вне зависимости от способа и формы философствования. В-третьих, заключения Пиаже, как и любые индуктивные обобщения, основаны на усредненных, статистических данных наблюдений, а это означает, что интересные с философской точки зрения высказывания детей, скорее всего, оказались вне поля зрения.

В этом плане более гибкую концепцию, сочетающую принципы системности и развития, предложил Л.С. Выготский. Понятие «зона ближайшего развития» акцентирует внимание на расхождении уровня трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (актуальный уровень развития) и под руководством взрослого.<sup>12</sup> В свете этого, например, можно утверждать, что философская пропедевтика создает «зону ближайшего развития», и тем самым ведет за собой развитие ребенка, постоянно «забегая вперед». Утверждение Выготского о том, что маленький ребенок обладает живым интересом, идеями и потребностью абстрагироваться,

---

<sup>10</sup> См.: Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.

<sup>11</sup> Цит. по: Kitchener R.F. Do children think philosophically? // *Metaphilosophy*. 1990. № 4. P. 417.

<sup>12</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 246-247.

противоречит утверждению Пиаже о том, что ребенок мыслит лишь перцептивно и аффективно.<sup>13</sup>

Современная философская пропедевтика рассматривает феномен наивного философствования детства с точки зрения следующих позиций. Авторы и адепты завоевавшей всемирную известность программы «Философия для детей» считают, что наивное философствование – это, прежде всего, эффективный рычаг для развития критического, рефлексивного, исследовательского мышления.<sup>14</sup> Они также полагают, что способность к абстрактному мышлению присутствует у ребенка младшего возраста; перцептивное и аффективное восприятие мира невозможно без «мышления высшего порядка»; абстрактные философские рассуждения вполне доступны мышлению детей.<sup>15</sup>

Практически во всех исследованиях провозглашается парадигмальность диалогического жанра наивного философствования.<sup>16</sup>

Ряд исследователей полагают, что наивное философствование имманентно детству в силу присущих ему качеств: любознательности, удивления, потребности осваивать мир в игровой манере и получать от этого удовольствие, склонность к

---

<sup>13</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... Глава 2. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже.

<sup>14</sup> См.: Lipman M. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, 1980; Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge, 1991; Cam Ph. *Philosophy and freedom // Thinking*. 2000. № 1; Pritchard M.S. *Philosophical Adventures With Children*. Lanham, MD, 1985; *Philosophy for Children // <http://plato.stanford.edu/entries/children.html>*; Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006; Борисов С.В., Прыкина А.Г. «Американская модель» философской пропедевтики // *Философская культура мышления*. Челябинск, 2004. Вып. 2.

<sup>15</sup> См.: Bernstein J. *Toward an understanding of Matthew Lipman's concept of caring thinking // Thinking*. 2003. № 3; Dunne J. *To begin in wonder: children and philosophy // Thinking*. 1998. № 2; Frischmann B. *Philosophieren mit Kindern. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Defizite // Dt. Zeitschrift fur Philosophie*. 1998. № 2; *Kinderphilosophie*. Hannover, 1984; *Philosophieren mit Kindern*. Rostock, 1996; Pritchard M.S. *Reasonable Children*. Lawrence, KS, 1996.

<sup>16</sup> См.: Амелина Е.М. Место эвристического диалога в проблемном обучении философии // *Философские науки*. 1988. № 2; Библер В.С. *Мышление как творчество*. М., 1975; Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры? Два философских введения в XXI век*. М., 1990; Ретюнских Л.Т. «Школа Сократа». *Философские игры десять лет спустя*. М., Воронеж, 2003; Телегин М.В. *Воспитательный диалог: образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста*. М., 2004; Fisher R. *Socratic Education // Thinking*. 1994. № 3; Matthews G.B. *Dialogues with Children*. Cambridge, 1984; Portelli J.P. *The Socratic method and philosophy for children // Metaphilosophy*. 1990. № 1; Reed R. *Talking With Children*. Denver, 1983.

приключениям, в том числе и интеллектуальным.<sup>17</sup> Философия ставит и рассматривает предельные вопросы бытия, а детство – это предельный период жизни – как раз такой, когда предельные метафизические проблемы встают с особой остротой в мировоззренческом аспекте.<sup>18</sup>

Н.С. Юлиной наивное философствование рассматривается как инструмент подготовки мышления детей к самостоятельному решению мировоззренческих вопросов и осознанному и грамотному выстраиванию детьми смыслового поля своей жизни.<sup>19</sup> Психологи А.А. Марголис, М.В. Телегин, Е.А. Кондратьев считают, что возможность наивного философствования открывает наличие у детей спонтанных мировоззренческих понятий, которые культурно-исторически обусловлены, напрямую зависят от референтной сферы субъекта.<sup>20</sup>

Американский исследователь Г.Б. Меттьюз считает, что наивное философствование детства помогает глубже понять суть самой философии,<sup>21</sup> а по мысли Л.Т. Ретюнских, наивное философствование детства не только интерпретирует реальность, но и создает смыслы, подчас недоступные зрелой рациональности, но фиксирующие сущности, поэтому постмодернистский дискурс, допускающий поливариантность, наиболее пригоден для описания «детского

---

<sup>17</sup> См.: Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. (Из опыта работы). Екатеринбург, 1995; Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. Екатеринбург, 1993; Ретюнских Л.Т. Философия игры. М., 2002; Freese H.-L. Kindern sind Philosophen. Berlin, 1989; Соловьева Г.Г., Сувойчик Л.В. Дети-философы (по материалам книги Х.-Л. Фрезе «Дети-философы») // Мир психологии. 1996. № 1.

<sup>18</sup> См.: Философия для детей (круглый стол) // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005 г.): В 5 т. М., 2005. Т. 4.

<sup>19</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005.

<sup>20</sup> См.: Кондратьев Е.А. Философское обоснование программы «Философия для детей» // Мышление. 1996. № 2; Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 1 // Психологическая наука и образование. 1997. № 4; Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 2 // Психологическая наука и образование. 1998. № 1; Сектор «Философия для детей» МГППУ // <http://www.p4c.ru>.

<sup>21</sup> См.: Matthaws G.B. Philosophy and the Young Child. L., 1980; Matthaws G.B. The Philosophy of Childhood. L., 1994; Matthaws G.B. Vom Nutzen der Perplexität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie // Philosophieren mit Kindern. Rostock, 1996; Turner S.M., Matthaws G. B. The Philosopher's Child. Rochester, NY, 1998; Кларин М.В. Философия и ребенок: анализ детского философствования // Вопросы философии. 1986. № 11; Борисов С.В. Новая философская перспектива мира: исследование детского философствования в трудах Г. Меттьюза // Образование: исследовано в мире. (Электронный ресурс). М., 2004. <http://www.oim.ru>.

философствования» и признания детей спонтанными философами.<sup>22</sup> Развивая эту мысль, В.Н. Леонтьева полагает, что наивное философствование ребенка обладает лингвистической свободой, которой лишен взрослый, успевший войти в языковую традицию; наивное философствование ребенка эмоционально открыто, оно пронизано верой в собственные интеллектуальные силы.<sup>23</sup>

Особого внимания заслуживает концепция М.Н. Дудиной, согласно которой наивное философствование в контексте философской пропедевтики характеризуется эпистемностью, инструментальностью, аксиологичностью, рефлексивностью и терапевтичностью.<sup>24</sup> По мысли В.А. Лекторского, философская пропедевтика – это попытка помочь ребенку разобраться в его собственном опыте, критически его осмыслить посредством философского анализа; это школа анти-догматизма.<sup>25</sup>

Однако следует констатировать, что до настоящего времени так и не выработано четкого определения понятия «наивное философствование». Его смысл вообще «выносится за скобки», предполагается его интуитивное понимание, поэтому оно трактуется метафорически или эклектически. В связи с этим до настоящего времени не предпринималась попытка детального анализа наивного философствования с точки зрения эпистемологии. Бытует неверное отождествление наивного философствования с критическим мышлением, либо наивное философствование отождествляется с детским мышлением вообще как специфической формой рациональности. Кроме того, наивное философствование рассматривается в жесткой сцепке с философской пропедевтикой как целенаправленным, формирующим, формообразующим, технологичным процессом, при этом не уделяется внимания имманентно присущим данному феномену эпистемологическим характеристикам.

Поэтому эпистемологическое исследование наивного философствования выстраивается нами на основе иных

---

<sup>22</sup> См.: Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005; Межрегиональная детская общественная организация «Философия – детям» // <http://www.mdoo-fid.ru>.

<sup>23</sup> См.: Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005.

<sup>24</sup> См.: Дудина М.Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000.

<sup>25</sup> См.: Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.



категориальных позиций, чем в традиционной гносеологии. Если гносеология разворачивает свои представления вокруг оппозиции «субъект – объект», то для нашего исследования базовой является оппозиция «объект – знание». Мы исходим не из «гносеологического субъекта», осуществляющего познавательную деятельность в форме философствования, а из *объективных структур* самой познавательной деятельности, философствования, т.е. эпистемология – это методология нашего научного поиска, а не объект специального изучения. *Феноменологический анализ* начала наивного философствования, корнящегося в структуре обыденно-практического знания, выводит нас на множество детских интерпретаций повседневной жизни, жизненного опыта. Обращение к этим интерпретациям (учитывая их само собой разумеющийся характер, хотя и в рамках феноменологических скобок) осуществляется нами с точки зрения экзистенциальной аналитики присутствия. Интерпретация наивного философствования рассматривается нами как способ бытия, которое существует понимая. *Экзистенциальный анализ* приводит нас к основаниям («истокам») наивного философствования, как субъективной предрасположенности ребенка к философствованию. Коммуникационный аспект наивного философствования открывает для нас возможность исследовать данный феномен с точки зрения *онтологической герменевтики*. Способы (рефлексия, вчувствование, созерцание, понимание, интерпретация) и формы наивного философствования (диалог, полилог, вопрошание) как события смыслопорождения рассматриваются нами встроенными в процесс освоения (присвоения) ребенком символической реальности культуры. Это, в свою очередь, приводит нас к осознанию значимости феномена наивного философствования в социокультурном и образовательном пространстве.

Нами четко определяются базовые понятия исследования. *Наивность*, в нашем понимании, – это естественность (в противовес искусственности), непосредственность, «детскость». Согласно И. Канту, наивность – это восстание первоначально естественной искренности человечества против ставшего второй природой искусства притворяться.<sup>26</sup> Ф.И. Гиренок определяет наивность как

---

<sup>26</sup> См.: Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения: В 8 т. М., 1994. Т. 7. С. 148-149.

«тело дословности», в котором нет места опосредованию.<sup>27</sup> В этом плане наивность можно понимать как критику чистого разума, который большей частью симулятивен. По словам Ж. Делеза, «симуляция обозначает силу, способную производить эффект ... в смысле "знака", возникающего в процессе сигнализации, или в смысле "костюма", точнее, маски, олицетворяющей сам процесс лицедейства, когда за каждой маской обнаруживается еще одна...»<sup>28</sup> Симуляция есть умение знать, при этом не думая, не заботясь о добывании знания с помощью мобилизации собственных познавательных ресурсов, имеющих в наличии. Наивность рассматривается нами как базовая установка познания. В этом качестве она предполагает цельное, дорефлексивное «схватывание» мира в повседневной жизни. Познание здесь скорее оказывается еще не «процессом внутри» индивида, а предшествующим всякой рефлексии способом его действия в мире. В силу принципиальной открытости спонтанным изменениям, такое познание непредсказуемо и не может быть адекватно формализовано, а также не может быть опосредовано каким-либо «уже имеющимся» знанием о мире. Однако само познание такого типа возможно благодаря укорененности постигающего человека в бытии.

*Философствование* – это форма интеллектуальной деятельности, направленная на постановку, анализ и решение конкретных мировоззренческих проблем, связанных с выработкой целостного взгляда на мир и человека,<sup>29</sup> базирующаяся на теоретических методах постижения действительности с использованием особых логических и гносеологических критериев для обоснования своих положений. Темы философствования имеют предельный, самоценный, смыслополагающий, конструктивный, экстраординарный, «возвышенный», «эталонный», всечеловеческий характер. Философские проблемы характеризуются предельностью, фундаментальностью, универсальностью.<sup>30</sup> Уникальность философского познания связана с проявлением личностно-экзистенциального характера решения философских проблем, поэтому познание в форме философствования – это всегда «обретение действительности в ситуации, в которой в тот или иной

---

<sup>27</sup> Гиренок Ф.И. Археография наивности // Философия наивности. М., 2001. С. 23.

<sup>28</sup> Делез Ж. Логика смысла. М., 1998. С. 342.

<sup>29</sup> См.: Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 486.

<sup>30</sup> См.: Степин В.С. Философия // Новейший философский словарь. Мн., 2003. С. 1083.

момент оказывается человек» (К. Ясперс). В процессе философствования человек определяет себя посредством своего осуществления. Философствование – это то, посредством чего человек становится самим собой, в то время как он становится сопричастным действительности.<sup>31</sup>

Синтезируя понятия «наивность» и «философствование», мы приходим к понятию «*наивное философствование*». В нашем понимании это философствование, не выходящее за границы обыденно-практического знания и, более того, коренящееся в мифическом сознании, но содержащее в себе рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты. По сути – это саморефлексия мифа всеми доступными интеллектуальными средствами, но при этом миф остается символом единства, радости, знания, веры. Начинаясь с таких концептуальных аффектов как *удивление, сомнение, переживание экзистенциальных состояний*, наивное философствование находит прямое продолжение в интеллектуальной игре, как форме *коммуникации*. Коммуникация рассматривается нами как необходимое условие осуществления наивного философствования, поэтому оптимальным способом его реализации является живая беседа в форме *диалога, полиолога, провоцируемого спонтанным вопрошанием*. Наивное философствование детства выступает как попытка рационального постижения мифа, однако при этом миф остается главным средством мировосприятия и миропонимания.

Эмпирический базис нашего исследования образует не столько набор научных данных, важных для решения определенных нами задач, сколько представленная в книге «виртуальная критическая дискуссия» между разными дисциплинами, дающими целостное представление о процессе познания – логикой, гносеологией, психологией, историей, культурологией, педагогикой и др. Таким образом, эмпирия для нас – это коммуникативное пространство взаимообмена и конкуренции разных типов знания, частным случаем которого является междисциплинарное взаимодействие.<sup>32</sup> Это является для нас мерой эмпирической обоснованности основных положений нашей работы. В связи с этим, особую роль играет подбор

---

<sup>31</sup> См.: Ясперс К. Введение в философию // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 228.

<sup>32</sup> Касавин И.Т. Философия познания и идея междисциплинарности // Эпистемология и философия науки. 2004. № 2.

материала, иллюстрирующего многообразие философской интерпретации ребенка, который, на наш взгляд, обеспечил оптимальное коммуникативное пространство гуманитарной экспертизы изучаемого нами феномена (психология: Ж. Пиаже, Е.В. Субботский, Г.С. Абрамова, М.В. Телегин и др.; лингвистика: К.И. Чуковский, О.И. Капица и др.; культурология: Ф. Арьес, М. Мид и др.; гносеология: К. Ясперс, М. Липман, Г.Б. Меттьюз, М.С. Притчард и др., а также собственные наблюдения автора).

# Глава I. Наивное философствование как познавательная деятельность

## 1. Проблема наивного философствования в истории философской мысли: определение предмета и метода исследования

В истории философской мысли эпистемологическая рефлексия по поводу процесса философствования возникает раньше гносеологической рефлексии и складывается в античности. Как считает Ф.Х. Кессиди, переход от мифических представлений о мире к философскому его пониманию, или, что то же, переход *от мифа к логосу*, означал «замену произвольного (фантастического, вымышленного) "рассказа" обоснованной аргументацией, разумно-логическими соображениями, то есть тем, что греками было обозначено термином "логос" (в отличие от термина "мифос")». <sup>33</sup> Постановка и формулировка проблем, установка на человеческий разум как на средство познания, ориентация на поиски причин всего происходящего в самом мире, а не вне его – вот то, что существенно отличает философский подход к миру от мифических воззрений на действительность. Это фундаментальное нововведение, полагает Кессиди, явилось независимо от мифа результатом развития общественно-исторической практики древнегреческих полисов, самостоятельным продуктом их интеллектуальной жизни. <sup>34</sup>

Мы придерживаемся принципиально иного взгляда на данную проблему. Характерный переход от мифа к логосу, осуществленный античной философией, мы не рассматриваем как необратимое событие, которое произошло в определенный момент истории или, говоря более конкретно, во времена первых философов. Мы исходим из того, что мифическое и логическое постоянно переплетались и переплетаются и в истории человечества, и в жизни отдельного индивида. Иными словами, переход от мифа к логосу относится к числу задач, которые неизменно возникают перед каждой эпохой и каждой личностью. <sup>35</sup> На наш взгляд, этот переход, прежде всего, связан с обоснованием априорного характера философского знания, при этом наивное философствование можно с полным правом считать атрибутивным свойством мышления. Философия в своей «наивной»

---

<sup>33</sup> Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу. (Становление греческой философии). М., 1972. С. 107.

<sup>34</sup> Там же. С. 108.

<sup>35</sup> См.: Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. М., 2003. С. 28.

(первоначальной) форме не только не является, но и не может быть простым обобщением ни обыденного, ни мифического, равно как и всех других способов познания универсума. Напротив, она сама лежит в основе всякого рода познания (в том числе мифического), сосуществуя с ним, направляя и интерпретируя его. Утверждая такого рода априоризм, как возможность получения доопытного и независимого от опыта знания, мы не имеем в виду нативизм. Априоризм, конечно, предполагает существование независимого от внешнего опыта источника знания, но таким источником является, на наш взгляд, *само мышление*, а именно, особая творческая способность сознания к конструированию абстрактных (мысленных) «объектов» и их систем.

### **Позиция наивности в философствовании античности**

Каковы же эпистемологические проблемы наивного философствования, выявленные в античной философии? Например, майевтика Сократа как метод философствования, показывает, что философа можно представить как носителя чистого, по сути, наивного сознания, функция которого – лишь изумляться и вопрошать.<sup>36</sup> Это фиксируется в принципе «знаю, что ничего не знаю». С одной стороны, в философствовании присутствует наивность удивления и вопрошания, а с другой стороны, метафизическая глубина поставленных вопросов, касающихся главных мифических символов культуры, и попытка рефлексии над ними. В этом плане философия, по сути, предстает в культуре как «узаконенная наивность» (Г.Б. Меттьюз), а может даже, попытка дать обоснованный ответ на, казалось бы, «детские» вопросы.

Однако более существенным является то, что наивное философствование проявляет себя также как некая акция (действие), событие, перформанс, провокация (софисты, киники, стоики, скептики). С одной стороны, наивное философствование «разыгрывается» на «поверхности» жизни, в мире обыденности, повседневности, но, с другой стороны, гротеск, эмоциональность, «анекдотизм», языковые и смысловые игры наивного философствования приводят к глубокому осознанию актуальности экзистенциальных и критических моментов философствования, актуальности диалога, подлинной коммуникации, актуальности

---

<sup>36</sup> См.: Майборода Д.В. Майевтика // История философии. Энциклопедия. Мн., 2002. С. 586.

личностного компонента в родовой целостности мифа. Такую амбивалентность можно объяснить тем, что на пути философствования человек становится подвержен, по мысли Ж. Делеза, своеобразным «философским болезням», которым наивное философствование пытается противиться. Например, идеализм – это «врожденная болезнь платонизма, который со всей его чередой взлетов и падений логично расценивать как маниакально-депрессивную форму философии».<sup>37</sup> Наиболее отчетливо эта мысль звучит у Ф. Ницше,<sup>38</sup> который задавался вопросом, не свидетельствует ли эта ориентация на высоту, начиная с Сократа, скорее о вырождении и тупиковом заблуждении философии, чем о верном исполнении ей своего дела? Таким образом, Ницше заостряет внимание на самой ориентации мысли в философствовании: разве акт мышления происходит не в мысли, а сам мыслитель разве мыслит вне жизни? Необходимо найти ту скрытую точку, где «житейский анекдот» и «афоризм мысли» сливаются воедино – подобно смыслу, который с одной стороны есть атрибут жизненных ситуаций, а с другой – содержание суждений. Тут, по словам Делеза, можно отыскать «свои особые измерения, свои времена и пространства, свои ледники или тропики – короче, целую экзотическую географию, характеризующую как способ мышления, так и стиль жизни».<sup>39</sup>

Конечно же, мы не разделяем весьма экстравагантную позицию Ницше по этому вопросу, который мало интересовался тем, чего достигла философия после Платона, полагая, что это наверняка было лишь продолжением долгого упадка. Нам же видится здесь попытка отыскать проявление философствования в его наивной форме. Мы считаем, что для мегариков, киников и стоиков характерен этот своеобразный стиль философствования. Например, у Диогена Лаэртского в главах, посвященных Диогену Кинику или Хрисиппу Стоику, мы видим развитие удивительной системы провокаций.<sup>40</sup> С одной стороны, философ ест с крайней прожорливостью, объедаясь сверх меры; прилюдно мастурбирует, сетуя при этом, что голод нельзя утолить так же просто; не осуждает инцест с матерью, сестрой или дочерью; терпим к каннибализму и антропофагии – но при всем

---

<sup>37</sup> Делез Ж. Логика смысла... С. 173.

<sup>38</sup> См.: Ницше Ф. Сумерки идолов, или Как философствуют молотом // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 563-567.

<sup>39</sup> Делез Ж. Указ. соч. С. 174.

<sup>40</sup> См.: Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1998. С. 220-239; 299-306.

при том он в высшей степени трезв и целомудрен. С другой стороны, философ хранит молчание, когда люди его о чем-то спрашивают, либо награждает их ударами посоха. Когда ему задают абстрактные и трудные вопросы, он в ответ указывает на пищу или подает торбу с едой, которую затем вываливает на вопрошающего. Он, таким образом, выступает как носитель особого «наивного» и гротескного способа философствования-поступка, оживляемого парадоксами, но, тем не менее, насыщенного глубоким содержанием. Не случайно поэтому, что со стороны киников и стоиков не счесть насмешек в адрес Платона. Всегда речь идет о том, чтобы низвергнуть идеи, показать, что бестелесное пребывает не в вышине, а на поверхности и что оно – не верховная причина, а лишь поверхностный эффект, не сущность, а событие. Таким образом, смысл появляется и разыгрывается на поверхности «жизненного мира», мира повседневности.

В этом контексте несколько слов об античном скептицизме. Эта форма интеллектуальной деятельности, по утверждению Секста Эмпирика, конечно же, было неким *учением*, но опять-таки не в смысле системы догм, а лишь как одна из форм жизненной практики (проживания).<sup>41</sup> «...Скептический способ рассуждения называется "ищущим" от деятельности, направленной на искание и осматривание кругом, или "удерживающим" – от того душевного состояния, в которое приходит осматривающийся кругом после искания, или "недоумевающим" – либо вследствие того, что он во всем недоумекает и ищет, как говорят некоторые, либо оттого, что он всегда нерешителен перед согласием или отрицанием».<sup>42</sup> Данное утверждение ценно для нас тем, что указывает на практический характер скептической эпистемологии. Скептики не призывают отыскивать достоверное, истинное знание, они лишь провозглашают определенный образ жизни: «надежду на душевный покой», «невозмутимость и безмятежность души».<sup>43</sup> Таким образом, обращение скептиков к «наивной» позиции обусловлено тем, что она не соотносит понятие знания с «объективной», онтологической действительностью, а определяет его как устанавливаемый порядок и

---

<sup>41</sup> См.: Секст Эмпирик. Три книги Пирроновых положений // Секст Эмпирик. Сочинения: В 2 т. М., 1976. Т. 2. С. 209-210.

<sup>42</sup> Там же. С. 208.

<sup>43</sup> Там же. С. 209.



организация опытного мира, формируемого в процессе жизни (проживания).

Аналогичную позицию мы можем увидеть и в современной эпистемологии «радикального конструктивизма» (Э. фон Глазерсфельд). В основе действенного понимания знания Глазерсфельдом лежит первичное понимание, например, когнитивной активности ребенка как метода проб и ошибок (формирование «операционных схем», по Ж. Пиаже).<sup>44</sup> Ни ребенок, ни одно живое существо не начнут познавать до тех пор, пока не начнут активно действовать, пробовать. И другое условие: действующий организм не начнет познавать до тех пор, пока не наткнется на препятствие. Первая неудавшаяся попытка знаменует собой первичный акт познания. Причем это первичное знание возникает не как отображение полезных или вредных свойств препятствия, а как запоминание образа действия, приведшего к нежелательному результату (или не приведшего к желательному результату). О предметах или объектах на первых стадиях познания говорить вообще не приходится. Все происходит на уровне действий, поступков, стереотипов поведения. Читаем у Глазерсфельда: «Исходным следует считать представление о том, что познание (и знание) не может рассматриваться в качестве некоего конденсата, образуемого в результате пассивного восприятия, а является результатом активности субъекта. Такого рода активность – это вовсе не манипуляции с "вещами-в-себе", т.е. объектами, которые имелись бы во внеэмпирическом мире и должны были бы мыслиться структурированными в готовом виде предметами, каковыми они кажутся познающему. Активность, ответственную за построение знания, мы называем "оперированием", что является свойством любой когнитивной сущности, которая, по меткому выражению Пиаже, организует как сама себя, так и свой опытный мир».<sup>45</sup>

В античности складывается традиция анализа знания через его сопоставление с категорией убеждения. Наиболее наглядно это представлено в диалогах Платона «Менон» и «Теэтет». Как известно, к важнейшим характеристикам убеждений относятся их интенциональность и репрезентативность. Убеждения всегда есть

---

<sup>44</sup> Подробнее об этом см.: Гл. 2 настоящего исследования п. 5. Наивное философствование и детское мышление.

<sup>45</sup> Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 4. С. 61.

убеждения *в чем-то* (или о чем-то), они призваны выполнять функцию представления некоторой реальности и обеспечивать ориентацию человека в мире. Благодаря своей репрезентирующей роли, убеждения могут иметь истинное значение. Если наши убеждения некорректно представляют ту реальность, которую призваны репрезентировать, они являются ложными, если же убеждения адекватно представляют мир, то они являются истинными.<sup>46</sup> Например, в диалоге «Теэтет» критически анализируются три различные определения знания: 1) знание как чувственное восприятие;<sup>47</sup> 2) знание как правильное мнение<sup>48</sup> и 3) знание как правильное мнение с объяснением.<sup>49</sup> И хотя Платон последовательно отвергает каждое из этих определений, сам подход к рассмотрению знания через его противопоставление убеждению, мнению или вере укоренился в философии и стал классическим. Позиция же наивного философствования благодаря этому становится «маргинальной» формой поиска истины и добывания знания.

### **Позиция наивности в философствовании средневековья**

В Средневековье критическая и исследовательская составляющие эпистемологии философствования в большой степени сковываются и ограничиваются нормативным характером аристотелевской логики. Яркое выражение средневекового философствования – схоластический спор, диспут.<sup>50</sup> Дело в том, что в обосновании убеждений становятся господствующими концепции фундаменталистского типа. Они исходили из того, что знание должно иметь то, что может быть названо «основаниями». В качестве такого рода оснований среди возможных убеждений философы пытались выделить некоторый ограниченный класс «эпистемически базисных» положений, имеющих определенного рода «эпистемически привилегированный» статус. При этом предполагалось, что базисные убеждения не нуждаются в дополнительном обосновании, они являются самоочевидными. Все остальные убеждения получают свое обоснование посредством той или иной процедуры сведения к

---

<sup>46</sup> См.: Шрамко Я.В. Некоторые проблемы аналитической эпистемологии // Логос. 2006. № 1. С. 8.

<sup>47</sup> См.: Платон. Теэтет. 169d – 187a // Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 225-245.

<sup>48</sup> Там же. 190a – 201c. С. 249-262.

<sup>49</sup> Там же. 201d – 209e. С. 263-273.

<sup>50</sup> См.: Можейко М.А. Схоластика // История философии. Энциклопедия. Мн., 2002. С. 1059.

базисным убеждениям. В связи с этим, наивное философствование можно рассматривать как альтернативную форму познавательной деятельности, своеобразный протест. Это проявляет себя, с одной стороны, в диалогизме как стремлении побороть постоянную тягу философии к монизму базовых культурных мифологем (как, например, «двойственность истины», дуализм, антитеза «сердца и разума»), с другой стороны, в рефлексии концептуальных аффектов веры, жертвы, предопределения, отчаяния, надежды, детской «чистоты» и наивности мышления и переживания, как личностно-экзистенциальных «прорывов», вчувствований в миф («блаженны нищие духом», «умалитесь и будьте как дети» и т.п.). Тем самым, можно заключить, что еще одной характерной особенностью наивного философствования является то, что с его позиции все убеждения имеют равноправный эпистемический статус, а то или иное убеждение получает свое обоснование не через сведение к некоторому выделенному классу основоположений, а посредством его сопоставления со всем множеством остальных убеждений. В этом случае обоснованность убеждения зависит от того, насколько оно согласуется с остальными убеждениями субъекта, т.е. отношение когерентности или связности, характерное для наивного философствования, есть «наивное» стремление обеспечить взаимную согласованность всей системы убеждений.

Наивное философствование никогда не выходило за границы обыденного сознания и мира повседневности, а потому его можно считать весьма распространенной формой познавательной деятельности. Однако, являясь прежде всего формой *философствования*, оно (позволим себе перефразировать Ф. Вайсмана)<sup>51</sup> чутко улавливает как бы скрытые трещины в структуре базовых понятий, там где «здоровый смысл» видит перед собой только гладкий путь, полный банальностей. Как отмечает М.А. Барг, «над христианской доктриной постоянно витала грозная тень дуализма».<sup>52</sup> Так, если в одном случае истина веры провозглашалась тем более высокой, чем абсурднее она кажется человеческому разуму (Тертуллиан), и тем самым мистическое направление противопоставлялось философии как знанию, основанному на

---

<sup>51</sup> «...Философ – это человек, улавливающий как бы скрытые трещины в структуре наших понятий, там, где другие видят перед собой только гладкий путь, полный банальностей» (Вайсман Ф. Как я понимаю философию // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 84).

<sup>52</sup> Барг М.А. Эпохи и идеи: Становление историзма. М., 1987. С. 110.

дискурсе, умозаключениях, то в другом случае утверждалась возможность постижения истины (веры) с помощью разума. Даже тогда, когда церковь открыто отвергала классическую мораль и философию, она, тем не менее, продолжала пользоваться классической грамматикой и риторикой.<sup>53</sup> Что же касается способов наивного философствования, то именно символизм (уходящий своими корнями в мифическое миропонимание) – осознанный и неосознанный, фундаментальная черта мышления как такового – достиг в средние века своеобразного расцвета как важнейший способ восприятия действительности и выражения опыта. Данный инструмент сознательно развивался и был доведен до изощренности, поскольку в нем усматривался вернейший путь, ведущий за завесу зримого мира, к тому, что скрыто за ним. И это не случайно. Во-первых, символизм составляет особенность мышления вообще (и мифического сознания, в частности). Во-вторых, символизм был в особенности необходим для превращения в наглядные образы истин веры. Именно поэтому теологи тщательно различали между символизмом произвольных ассоциаций (*наивный символизм*), или, что то же, субъективного восприятия подобия между объектами, и символизмом, имитирующим *фундаментальные* связи между элементами универсума и потому выполняющим интерпретативную функцию. Однако именно «наивная», мифическая в своей основе интенция к символизму давала возможность унифицировать данные опыта, столь противоречивые и несводимые в своих конкретных формах к единству, способному наделить смыслом и значением разрозненные элементы универсума.

### **Позиция наивности в философствовании Возрождения и Нового времени**

Возрождение и Просвещение ознаменовали в философствовании пробуждение интереса к эмпирическому знанию, меняется представление о месте и назначении знания в общей картине мира. Получает развитие эпистемологический экстернализм, т.е. при обосновании убеждений возможно и желательно использовать не только внутреннее состояние носителя убеждений, но и дополнительные внешние факторы. С одной стороны, наивная по форме эпистемологическая позиция Николая Кузанского

---

<sup>53</sup> См.: Барг М.А. Эпохи и идеи... С. 112.

формирует представление о проблемах как «ученом незнании», т.е. знании о незнании.<sup>54</sup> В частности, Николай Кузанский создает «Простецкие диалоги» («Laiendialoge», 1450) – беседы между «идиотом» и схоластом, в которых неожиданно обнаруживается природная, Богом данная мудрость «простеца», позволяющая ему успешно разбираться в сложных проблемах и отличающая настоящего философа (по образу Франциска Ассизского) от школьного профессора философии.<sup>55</sup> Философская реабилитация «простеца» выступает здесь как возврат к античной традиции. С другой стороны, философская рефлексия все больше обращается к субъекту и его познавательным способностям. Наивное философствование начинает активно проявлять себя в жанре эссеистики (афоризмы, максимы, размышления), как некой суммы житейской мудрости, здравого смысла, мудрствования, определяющих «практическую» (praxis – поступок) философию индивида (М. Монтень, Б. Паскаль, Ф. Ларошфуко, Ж. Лабрюйер и др.). Актуализируется понятие сознания как индивидуальной способности и действительности существования концептов. Причем термином «философия» эти и другие мыслители «наивно» обозначали, по сути, *свое мировоззрение*, т.е. совокупность естественнонаучных, моральных и политических воззрений, как правило основанных на «здравом смысле», подпитанном рационализмом и сенсуализмом.

С началом Возрождения, после долгих столетий авторитарности теологии в сфере средневековой мысли и формализма школьного языка, речь снова стала способом выражения личности, а диалог – формой поиска истины, передачи личного опыта и описания действительности. Обоснование именно этого процесса освобождения человеческого духа от речевых стереотипов схоластики мы связываем с наивной по форме философской позицией Николая Кузанского. Мир символов, подчеркивал он, не только является специфическим атрибутом человека, но он ему полностью подвластен, и, следовательно, человек свободен в обращении с ним.<sup>56</sup>

Наивная диалогичная форма философствования и самого мышления «возрожденных» античных классиков, в результате

---

<sup>54</sup> См.: Николай Кузанский. Об ученом незнании. М., 1979. Кн. 1. Гл. 1. О том, что знание есть незнание.

<sup>55</sup> См.: Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004. С. 28.

<sup>56</sup> См.: Николай Кузанский. Указ. соч. Кн. 1. Гл. 24. Об имени Бога и утвердительной теологии.

которой текст, в том числе и письменный, сохранял всю лабораторию мысли, имела огромную притягательную силу. Дело в том, что в этом случае рассуждение строится наподобие «внутреннего диалога» автора с неким незримым оппонентом. Естественно, что в этом случае суждения автора предстают как цепь «ответов» на цепь возможных вопросов и возражений «собеседника», вследствие чего мысль развивается таким образом, что предмет спора предстает последовательно, в меняющейся перспективе, поворачивается новыми гранями, а заключение оказывается синтезом, впитавшим все «разумное», что было высказано сторонами, т.е. результатом «собеседования». Мышление же, лишенное наивности и «диалогичности», как правило имеет строго дискурсивный характер, т.е. принимает форму авторского монолога, в котором представлены не процесс получения вывода, не его этапы, а цепь логически связанных, готовых выводов с соответствующим набором «готовых» аргументов, поскольку «строительные леса» из текста убраны как загромождающие суть вещей.<sup>57</sup>

В этот исторический период начинает складываться гносеологическая концепция познания, которая переорганизует философско-методологические представления о знании на основе субъект-объектных схем. Экстерналистский подход к проблеме обоснованности убеждений опирается на точку зрения, в соответствии с которой невозможно достичь такого рода обоснования, не выходя за пределы самих убеждений или состояний сознания познающего субъекта.<sup>58</sup> Кроме того, убеждения могут считаться обоснованными, если они получены в ходе *надежного* когнитивного процесса. Однако каковы критерии «надежности», можно ли их вообще установить? Видимо, нет. Поэтому эпистемологический экстернализм ведет к признанию того, что истинность убеждений имеет лишь ту или иную степень вероятности. В свою очередь, оценка вероятности убеждений требует привлечения «объективных факторов», выходящих за пределы сознания познающего субъекта. Казуальная теория познания обосновывает знания тем, что есть некий факт, который причинным образом обуславливает соответствующее убеждение. Однако сомнительно, чтобы все наше знание просто казуально вызывалось конкретными

---

<sup>57</sup> См.: Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мыслительного диалога). М., 1975. С. 62.

<sup>58</sup> См.: Шрамко Я.В. Некоторые проблемы аналитической эпистемологии... С. 11.

фактами. Не ясно также, как средствами одного лишь казуального объяснения может быть обосновано знание общих высказываний или априорное знание. Поэтому в качестве первоначальной (наивной) интенции к философствованию наряду с «удивлением» и вопрошанием выступило «радикальное сомнение» (Р. Декарт), которое приобрело особое гносеологическое и методологическое значение в философствовании, переосмыслило традиционные мифологемы в новом ракурсе познания.<sup>59</sup>

Все основные идеи Декарта – о сомнении, интуиции, врожденных идеях, дедукции – есть характеристики мышления как *творческого* процесса.<sup>60</sup> Приступая к анализу опыта, Декарт пытался уберечься от самообмана. В том, что представляется нам, утверждал Декарт, нет гарантии его реальности. Это могут быть и плоды воображения, фантазии, опрометчивые суждения, особенно часто возникающие в детстве. А для того чтобы не впасть в заблуждения, мышление и должно поставить под сомнение существующие представления (добавим от себя, что опять-таки радикальное сомнение в форме вопрошания тоже одна из характеристик интеллектуальной практики детства). Разве может состояться какое-либо новое открытие, если мы, например, уверовали в существующие знания как в абсолютную истину? Не может быть и движения мысли вперед без сомнения. Сомнение – против духа лжи, оно выводит на свет истины. Конечно, доверие к существующим взглядам, замечает Декарт, дается людям не легко. Сомневаться же еще труднее. Здесь требуется сознательное решение воли, ее напряжение. Нужна определенная решимость духа, принуждающая человека так поступать, т.е. задавать критическое направление мысли. Декарт не предлагает пользоваться методом сомнения вообще, а лишь тогда, когда мы задаемся целью созерцания истины,<sup>61</sup> т.е. сомнение необходимо для философского созерцания. Это чрезвычайно важная мысль. Значит, сомнение необходимо не само по себе, а для созерцания истины. Сомнение создает возможность для возникновения нового знания. А превращает эту возможность в действительность такая способность мышления, как созерцание, интуиция, которая есть

---

<sup>59</sup> См.: Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Декарт Р. Сочинения: В 2 т. М., 1989. Т. 1. Часть четвертая. Доводы, доказывающие существование Бога и бессмертие души, или Основания метафизики.

<sup>60</sup> См.: Вахтомин Н.К. Творческая способность мышления в философии Декарта // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2000. № 3.

<sup>61</sup> См.: Декарт Р. Первоначала философии // Декарт Р. Указ. соч. С. 314.

нечто противоположное сомнению. Таким образом, творческое мышление есть и сомнение, и интуиция вместе взятые, они дают новое знание. Характеристике этого второго момента в творческом мышлении (интуиции) Декарт уделяет особое внимание. «Под *интуицией* я разумею не веру в шаткое свидетельство чувств и не обманчивое суждение беспорядочного воображения, но понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчетливое, что оно не оставляет никакого сомнения в том, что мы мыслим, или, что одно и то же, прочное понятие ясного и внимательного ума, порождаемое лишь естественным светом разума и благодаря своей простоте более достоверное, чем была дедукция».<sup>62</sup> На наш взгляд, в этой позиции Декарт подошел к определению исходной сути наивного философствования: ясность ума связана с «реальным» присутствием объекта и с его непосредственной данностью нам. Отчетливость и есть представление объекта в чистом виде, с отделением от него всего чуждого.

Вообще спор о реальности или нереальности «внешнего мира» и объектов познания имеет солидную философскую традицию. Однако в основе любой разновидности реализма лежит некий онтологический реализм. Во-первых, признается область объектов, называемая «внешним миром», элементы которой «реально» существуют. Во-вторых, эти объекты существуют независимо от субъекта. В-третьих, реально существующие и образующие «внешний мир» объекты могут быть предметом человеческого опыта и познания. *Наивный реализм* рассматривает в качестве реально существующих совокупность обычных «макроскопических» предметов окружающего мира. Однако вполне возможна и такая позиция, проявляющаяся в наивном философствовании, когда можно быть реалистом относительно одних сущностей и «антиреалистом» – относительно других.

Прежде всего, следует учесть, что «Я» как сознание отнюдь не бессодержательно в абсолютном смысле. На изначальную (априорную) структурированность сознания указывали многие философы, но с особой силой это сделал И. Кант, развив свое учение об априорных формах чувственности, рассудка и разума. Для исследования наивного философствования значимо то, что *после Канта* уже невозможно говорить о «чистом» объективном знании и о бессубъектности любых способов и результатов сознания.

---

<sup>62</sup> Декарт Р. Правила для руководства ума // Декарт Р. Указ. соч. С. 84.



Объективно существующую реальность («вещь в себе») невозможно в принципе «видеть» без соответствующих «очков сознания». Структура сознания при этом имеет собственную, независимую от объекта познания природу. Поэтому между сознанием и познаваемым объектом всегда существует определенное онтологическое напряжение, некоторая «пограничная зона», преодоление которой и составляет главную творческую задачу любого познавательного акта. Этот «пограничная зона» преодолевается *когнитивной волей* и *свободой* субъекта, основу которых составляет принятие всегда рискованного решения о специфическом тождестве конкретной идеи и конкретного объекта.

Как известно, господствующая идеей эпохи Просвещения становится идея разума. С точки зрения самих просветителей, это означало, что имеется относительно небольшое число вечных, самоочевидных истин, доступных пониманию каждого человека в любую эпоху. Иначе говоря, ударение делалось на инструментальной функции разума – способности человеческого ума открывать истину, проникать в суть вещей, охватить их как целостность. В то же время в понятии «разум» присутствовала убежденность в универсальной интеллигибельности мира. Одним словом, в той степени, в какой разум рассматривался в качестве инструмента познания мира, другие источники «знания» (включая религиозный опыт, традиционную мудрость и т.п.) начисто отрицались. Однако наивное отношение к реальности, как проявление «чувства жизни» во всем ее многообразии было свойственно и этой эпохе. Например, барокко, как весьма специфичный стиль мышления и поведения людей, разуверившихся во всем унаследованном и вместе с тем еще не нашедших почвы для нового знания.

### **Наивное философствование и миф**

В XIX – XX вв. эпистемологическая проблематика в анализе процесса философствования постепенно начинает эмансипироваться от гносеологической. С одной стороны, появляется «философия жизни» (В. Дильтей, Г. Зиммель, Ф. Ницше, А. Бергсон), как исследование первоначального (наивного) протеста сознания против панлогического усечения мироздания, гипертрофировавшего рассудочность и абстрактный рационализм; протест, главным пафосом которой стало противопоставление разуму сил самой жизни

с ее иррациональностью, наивной непосредственностью и принципиальной недоступностью, для всякого рационального осмысления. Ценным для нашего исследования является то, что в этот период проливается новый свет на специфику мифического сознания и роль мифа в культуре (Дж. Фрэзер, Л. Леви-Брюль, Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, К.Г. Юнг, К. Леви-Стросс и др.).

Так Л. Леви-Брюль рассматривает миф как феномен «пралогического» мышления. Такое мышление подчиняется «закону партиципации» (или сопричастия), который управляет ассоциациями и связями представлений в сознании и мышлении и предполагает существование различных мистических форм трансляций свойств от одного объекта к другому путем соприкосновения, «заражения», овладения словом, действием и т.д.<sup>63</sup> Согласно К.Г. Юнгу, содержание мифа сводится к «архетипам», которые как универсальная априорная форма, как часть наследственной структуры психологического бытия отражают генетическую и генно-культурную предрасположенность человека к образованию соответствующих мифических репрезентаций. Говоря о том, что же представляет собой архетип, Юнг отмечает: «Его основной смысл не был и никогда не будет сознательным. ... Архетипы всегда были и по-прежнему остаются живыми психическими силами, которые требуют, чтобы их восприняли всерьез, и которые странным образом утверждают свою силу. Они всегда несли *защиту* и *спасение* (*курсив наш* – С.Б.), а их разрушение приводит к "perils of the soul" (потере души)».<sup>64</sup> Итак, Юнг отмечает два важных свойства, присущих архетипам: то, что они составляют часть особой (мифической) картины мира и в другой картине мира (скажем, рациональной) существовать в «чистом» виде не могут, и то, что они определенным образом довлеют над речью и поведением человека, заставляя «принимать их всерьез», т.е. подчиняться их особой логике – той самой, по которой и строится мифическая картина мира, частью которой они являются. Это обстоятельство проливает новый свет на эпистемологические характеристики наивного философствования и объясняет его гармоничное «сосуществование» с мифом и миром повседневности.

---

<sup>63</sup> См.: Леви-Брюль Л. Первобытное мышление // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М., 1980. С. 130-140.

<sup>64</sup> Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев, 1996. С. 92.

Как известно, впервые высказал и тщательно обосновал ставшую впоследствии классической мысль о том, что миф как ментальный феномен обладает бессознательной структурой, а различия касаются лишь материала образов, которыми он оперирует, К. Леви-Стросс. Анализ Леви-Стросса показал, что мифическое мышление довольно активно и свободно манипулирует весьма обширным набором оппозиций, противопоставлений, исходным материалом которых обычно выступают конкретные образы «реальных» объектов, а также общие свойства (категории), признаки, форма и т.д. Эти оппозиции располагаются на различных уровнях сознания и взаимодействуют между собой. Поясняя бессознательную диалектику мифа, Леви-Стросс, в частности, отмечал, что миф обычно оперирует противопоставлениями и стремится к их постепенному снятию – медиации.<sup>65</sup> Цель мифа состоит в том, чтобы представить логическую модель для разрешения некоего противоречия или проблемы. Это приводит к порождению в его структуре бесконечного числа слоев: миф будет развиваться как бы по спирали («играть на повышение»), пока не истощится породивший его интеллектуальный импульс. Пытаясь разрешить исходное противоречие, миф заменяет его более узкой оппозицией, а затем еще более узкой и т.д. Противоречие, однако, остается неразрешенным, и поэтому задача мифа в конце концов сводится к доказательству верности обоих членов оппозиции или достижения отношения когерентности, посредством медиации («ассимиляции»). Таким образом, согласно Леви-Строссу, прогрессирующая медиация постепенно ведет к замене более отдаленных и абстрактных полюсов более близкими и конкретными, пока, наконец, не будет найден символический медиатор, семантические ресурсы которого позволят совместить противоположности, что, собственно, и отвечает цели мифа – снять исходное противоречие и ассимилировать новое представление в символическое пространство жизненного мира.<sup>66</sup>

В общем и целом, в отношении «мифической составляющей» наивного философствования, следует сказать, что ее исследование, как и исследование мифа, как особого когнитивного феномена,

---

<sup>65</sup> В дальнейшем изложении, говоря о специфике «мифического» сознания ребенка, мы часто будем заменять термин «медиация» близким по значению термином «ассимиляция», подразумевая включение новых для ребенка представлений в символическое пространство жизненного мира в доступной для его интерпретации «мифической» форме.

<sup>66</sup> См.: Леви-Стросс К. Неприрученная мысль // Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994. С. 126-127.

возможно, по словам И.Т. Касавина, лишь на пути перехода от классической к неклассической эпистемологии.<sup>67</sup> Именно последняя предполагает новое понимание знания как феномена, социальный и культурный статус которого является чрезвычайно существенным. Функции познания многообразны и несводимы к «адекватному отображению действительности», так как познание во многом проектирует и конструирует действительность. Миф же как тип знания является достойным и важным предметом эпистемологического исследования поскольку расширяет горизонты самой эпистемологии.

### **Позиция наивности в философствовании современности**

Эпистемология философствования XX века характерна тем, что философы (прежде всего логики) стремятся уйти от субъективизма и психологизма, порождаемого сенсуалистическими и позитивистскими трактовками субъект-объектных схем. Например, Дж. Муром, Б. Расселом, Л. Витгенштейном, Ф. Вайсманом и др. предпринимается попытка изложения философской мысли прошлого не в виде истории систем и идей, а в виде истории выдержавших испытание временем рациональных проблем, что можно рассматривать в качестве одной из парадигм для эпистемологического исследования наивного философствования. По мысли позднего Витгенштейна, язык есть набор инструментов, выполняющих коммуникативные функции и обслуживающих меняющиеся социальные цели. Суть его концепции «языковых игр» как раз в прояснении самого употребления выражений, описании инструментальных функций, которые они выполняют в каждом конкретном контексте и «формах жизни».<sup>68</sup> «Главный источник нашего непонимания, – отмечает Витгенштейн, – в том, что мы не *обозреваем* употребления наших слов. Нашей грамматике недостает такой наглядности (*в нашем понимании* – «наивности» – С.Б.). Именно наглядно представленное действие рождает то понимание, которое заключается в "усмотрении связей"».<sup>69</sup> В связи с этим, у первоначального философствования, таким образом, может быть

<sup>67</sup> См.: Касавин И.Т. Наука и иные типы знания: позиция эпистемолога // Эпистемология и философия науки. 2005. № 2.

<sup>68</sup> См.: Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч. 1. С. 83-90.

<sup>69</sup> Там же. С. 129.

только терапевтическая, наивная, а не гносеологическая роль – отсеять то, о чем что-то может быть сказано, от того, о чем сказать невозможно. Вообще лингвистические аналитики исходят из того, что все знание о мире в принципе могут дать наука и здравый смысл; философия же занимается не установлением истин, а проясняющей терапевтической деятельностью по очищению языка от «систематически вводящих в заблуждение высказываний» (Г. Райл) или «симулякров».

По мысли Ф. Вайсмана, на философский вопрос невозможно дать ответ, но его можно устранить. «Устранение» достигается напоминанием об употреблении языка, или о правилах, поскольку его употребление может быть выражено в правилах.<sup>70</sup> Именно здесь встречаются философия и грамматика. Вайсман предлагает своеобразный метод философствования в его изначальной (наивной) форме. Этот метод заключается в том, что мы ни к чему не принуждаем собеседника. Мы оставляем ему свободу выбрать, принять или отвергнуть любой способ употребления слов. Он может отступить от установленного традицией словоупотребления – язык не является неприкосновенным – если только таким способом он может объясниться. Он может даже использовать выражение сначала одним, потом другим способом. Главное – ему необходимо понимать, что он делает. «Если мы строго следуем этому методу, – пишет Вайсман, – тщательно изучая рассуждение, спрашивая его на каждом шагу, хочет ли он употреблять выражение определенным образом, а если нет, предлагая ему альтернативы, но оставляя решение за ним и только указывая каковы будут последствия такого употребления слов, – никакой спор не может возникнуть».<sup>71</sup> Споры же возникают, только если в этой процедуре упущены определенные шаги, так что создается впечатление, будто мы что-то утверждаем, добавляя к философским проблемам новое (а, как правило, просто «забытое старое») «яблоко раздора». Философские аргументы, по мысли Вайсмана, есть, таким образом, «неслышное и терпеливое подтачивание категорий по всему полю мышления».<sup>72</sup>

Еще одну парадигму эпистемологического исследования наивного философствования задает феноменология. Как известно, Э. Гуссерль видел в ней путь преодоления кризиса западного мышления.

---

<sup>70</sup> См.: Вайсман Ф. Как я понимаю философию... С. 92.

<sup>71</sup> Там же. С. 93.

<sup>72</sup> Там же. С. 100.

Трансцендентальная феноменология – это философия, не признающая никаких предзаданных схем, свободнопарящих конструкций, и исходящая из того, что субъект (сознание) не может познавать объект (мир) «с нуля», т.к. еще до всякого «научного» познания человек уже *знает* нечто о мире, ведь приступая к исследованию мира, человек уже *живет* в мире – он экзистенциально связан с миром, он вписан в мир через культуру и социальные отношения. «Повседневная практическая жизнь наивна, и происходящее в ней опытное познание, мышление, оценивание и действие погружено в заранее данный мир. При этом вся интенциональная работа опытного познания, в котором только и даны нам вещи, совершается анонимно; познающий ничего не знает об этой работе, как и о выполняющем эту работу мышлении».<sup>73</sup>

Таким образом, после операции феноменологического «вынесения за скобки» бытийных смыслов ничто из прежнего состава знания не может быть утрачено, все «сохраняется», но только в качестве феноменов, из которых и «состоит» мир. Поэтому феноменологическое миропонимание называют «трансцендентальным субъективизмом»,<sup>74</sup> уходящим своими корнями в философию Канта. Позиция трансцендентального субъективизма имеет как бы два основания, одно из которых непосредственно выводит нас на предмет нашего исследования. Первое, логическое: если «первоначало» должно быть «очевидным» (не столь существенно, будет ли эта очевидность чувственной или интеллектуальной), то в онтологии оно неизбежно связано с «наивно» чувствующим или мыслящим субъектом. Второе, генетическое, коренящееся в восходящей к Платону европейской философской традиции: существует некая субстанция, или это абсолютная идея или столь же абсолютная материя, проявляющиеся в отдельных «образованиях» в качестве их «закона» или «сущности». «Трансцендентализм Гуссерля был попыткой защитить рационализм, переживающий жестокий кризис, помочь философии восстановить рационалистические ценности, но эффективной эта попытка могла стать только в том случае, если речь вести не о простой реставрации того или иного из прежних учений об объективном Логосе, который,

---

<sup>73</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. С. 286.

<sup>74</sup> См., например: Зотов А.Ф., Смирнова Н.М. Феноменология и эволюция самосознания человека европейской культуры // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2000. № 4.

можно сказать, был безразличным не только к индивидуальным человеческим страданиям и страстям, но даже к бытию или небытию человека и рода человеческого». <sup>75</sup> «Реставрированный» рационализм предложил своего рода программу исследования наивного сосуществования с жизнью эмоционально-чувственной, плюралистичной в плане значимых ценностей, в едином с нею пространстве человеческого бытия. В качестве исконной сферы рационального предстает поэтому не объективное всеобщее, не мир платоновских сущностей или объективных законов философского материализма и не специфичные индивидуальные «миры» отдельных людей или социальных групп, а *трансцендентальная субъективность*, трансцендентальное Я.

Для нашего исследования значимым является то, что феноменологическая установка сознания, которую пропагандирует Гуссерль, открывает предметную область «наивного» для феноменологической саморефлексии, т.е. для методичного исследования «поля опыта», которое непосредственно, прежде всякого истолкования, есть «поток» содержания сознания. Таким образом, гуссерлевское феноменологическое «открытие» потока содержаний сознания в качестве предмета анализа – это, в нашем понимании, образование (конституирование) первоначального (наивного) рефлексивного отношения вместе со всем тем, что в нем соотносится, а именно рефлексирующего Я и его собственного содержания, которое теперь возникло как предмет рефлексии. Н.М. Смирновой отмечен важный методологический момент этого «открытия», которым мы будем руководствоваться в своем исследовании: «...Необходимо сдвинуть фокус исследовательского внимания на смысловые характеристики человеческой деятельности. Ведь человеческое действие мы хотим понять не в форме общих законов, но в схематике человеческих мотивов, целей и планов. Поэтому феноменологическая методологическая программа переориентирует внимание исследователя с проблем формирования и роста специализированного социального знания на механизмы становления его предпосылок в жизненном мире человека. Ибо феноменологически ориентированный исследователь обязан принять во внимание то, что его объект – "мир, светящийся смыслом", – предварительно, до всякого научного исследования, расчленен в

---

<sup>75</sup> Зотов А.Ф., Смирнова Н.М. Феноменология и эволюция самосознания человека европейской культуры... С. 64.

обыденном языке и интерпретирован в обыденном, повседневном мышлении».<sup>76</sup> Поэтому в рамках нашего исследования обыденное знание мира повседневности мыслится исходным пунктом философской рефлексии в первоначальной (наивной) форме. Дорефлексивный уровень сознания является когнитивным горизонтом предпонимания, началом всех последующих интерпретаций.

Следствием гуссерлевского «открытия» можно считать выход на феномен наивного философствования эпистемологии экзистенциализма и постмодернизма. В экзистенциализме это проявляется в том, что философия провозглашается достоянием каждого. «Мы находим ответ на наш вопрос о философии не в прочерпнутых из истории определениях философии, а в разговоре с тем, что было передано нам традицией как Бытие сущего»<sup>77</sup>. Дело в том, что, согласно М. Хайдеггеру, экзистенция уходящая своими корнями «в истину, как в свободу» представляет собой «вход» в обнаружение сущего как такового. Не нуждаясь еще ни в «понятийности», ни даже в обосновании сущности, экзистенция «исторического человека» начинается в тот момент, когда первый мыслитель, вопрошая, останавливается перед лицом «несокрытости» сущего с вопросом, что же такое сущее. При этом, по мысли Хайдеггера, человек всегда остается в обыденном и повседневном даже тогда, когда речь идет о первоначальном и конечном.<sup>78</sup> И когда он собирается расширить, изменить, вновь освоить и закрепить сферу обнаружения сущего, он руководствуется при этом главным образом наивными указаниями, которые определяются кругом повседневных намерений и потребностей. По мысли К. Ясперса, многоликость философствования, противоречия и исключаящие друг друга притязания на истину не в состоянии помешать тому, что в основе философствования действует нечто общее, что не является ничьей собственностью и вокруг чего во все времена сосредотачиваются все серьезные усилия: некая вечная философия, «*philosophia perennis*»

---

<sup>76</sup> Смирнова Н.М. Философия, научное и венаучное социальное знание в когнитивных проектах современности // Философия. Культура. Гуманизм: история и современность: Материалы Международной научно-практической конференции (Оренбург, 9-10 ноября 2006 г.). Оренбург, 2006. С. 17.

<sup>77</sup> Хайдеггер М. Что такое – философия? // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 154.

<sup>78</sup> См.: Хайдеггер М. О сущности истины // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества. М., 1991. С. 15.



(термин употребляется в трактовке Ясперса)<sup>79</sup>. Философское мышление постоянно остается «изначальным», следовательно, подпитывается мифом, а значит изначальное (наивное) философствование проявляется уже в детстве.

В эпистемологии постмодернизма выход на проблему наивного философствования осуществляется через критику рефлексивного познания, а также всякого рода трансцендентализма, как симулятивного процесса. Согласно Ж. Бодрийяру, любая реальность современного мира поглощается гиперреальностью кода и симуляции, так что людьми правит принцип симуляции, «искусственности», проникающий во все сферы общественной и частной жизни.<sup>80</sup> По словам Ж. Делеза, всякая мысль в силу своего симулятивного характера становится агрессией. Симулякры – «это конструкции, включающие угол зрения наблюдателя так, что в любой точке, где находится этот наблюдатель, воспроизводится иллюзия... В действительности акцент делается не на определенном статусе небытия, а, скорее, на этом едва заметном разрыве – на едва заметном искажении реального образа, происходящем в точке, занятой наблюдателем и дающим возможность построить симулякр – творение софиста».<sup>81</sup> Согласно Ж. Деррида, стандартные способы философствования объясняют мир, используя главным образом бинарную оппозицию, один из терминов которой занимает приоритетное положение (материя – сознание; бытие – мышление; объект – субъект и т.д.). Второй термин бинарной оппозиции обычно рассматривается как вторичный, производный. Именно посредством стратегии оппозиции и приоритета метафизическое мышление репрессирует все то, что подрывает все его основополагающие принципы.<sup>82</sup> Важнейшие понятия метафизики – присутствие, тождество, речь, сознание и т.д. – являются следами «репрессированных» вторичных терминов, таких как отсутствие, различие, письмо, тело и т.д. Именно поэтому наивное философствование как альтернативная форма познавательной деятельности вступает в противоречие с ее сложившимися формами и стандартами. В свете нашего исследования корни этого противоречия видятся, например, в традиционном противопоставлении зрелого

<sup>79</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 229.

<sup>80</sup> См.: Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000. Гл. 2. Порядок симулякров.

<sup>81</sup> Делез Ж. Логика смысла... С. 335.

<sup>82</sup> См.: Горных А.А., Грицианов А.А. Деконструкция // Постмодернизм. Энциклопедия. Мн., 2001. С. 196-198.

социокультурно оформленного, рефлексивного ума взрослых и наивного ума ребенка, которые выстраиваются с помощью принципиально различных рефлексивных схем, но имеют единое основание. Копия подменяет собой прообраз, симулякр выдает себя за реальность.

### **Наивное философствование как «открытая» рациональность**

Упомянутые выше концепции дают представление о наивном философствовании, как о специфической форме познавательной деятельности, базирующейся на принципах «открытой» рациональности. В терминах К. Поппера «открытая» рациональность обнаруживает себя в «ситуациях критики» (иногда – «протеста») тем, что способна видеть в системе предпосылок и принципов критикуемого объекта (в частности, философских концепций, направлений и парадигм) «иную рациональность» и работать в этой системе аналитически.<sup>83</sup> «Принцип "все открыто для критики" (из которого следует, что и само это утверждение не является исключением из этого принципа) ведет к простому решению проблемы источников знания. Решение это таково: любой "источник знания" – традиция, разум, воображение, наблюдение или что-либо иное – вполне приемлем и может быть полезен, *но ни один из них не является авторитарным*. ...Традиционализм такого рода ошибочен, как и любая другая эпистемология, признающая некоторый источник знания (скажем, интеллектуальную или чувственную интуицию) в качестве непреложного авторитета, гарантии или критерия истины».<sup>84</sup> Согласно В.С. Швыреву, необходимым моментом такого стиля мышления, характерного для наивного философствования, является установка на критический рефлексивный анализ исходных предпосылок концептуальных систем, лежащих в основе данной познавательной позиции, определяющей ее «парадигмы». «Закрытая» же рациональность, образцы которой демонстрируют различные «стандартные» способы философствования, характеризуется тем, что интеллектуальная работа протекает в некоем закрытом концептуальном пространстве, очерчиваемом содержанием

---

<sup>83</sup> См.: Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М., 1992. Гл. 24. Философия оракулов и восстание против разума.

<sup>84</sup> Там же. Дополнения. Факты, нормы и истина: дальнейшая критика релятивизма (1961). С. 452-453.

некоторых утверждений, выступающих в данном познавательном контексте как исходные, не подлежащие критическому анализу.<sup>85</sup>

Развивая эти представления, В.Н. Порус констатирует, что «закрытая» рациональность способна только на применение своих собственных принципов к иному, внешнему для себя объекту, который изначально полагается нерациональным. Самокритика в рамках такого типа рациональности либо вовсе невозможна, либо тривиальна как обнаружение погрешностей или ошибок, например логических или языковых, что и имело место в эпистемологии.<sup>86</sup> Наивное философствование может служить своеобразным примером совмещения и сосуществования различных типов рациональности. Как это можно объяснить? Дело в том, что, по большому счету, как обосновывает Порус, нет парадокса дилемматичности «открытой» и «закрытой» рациональностей, а есть их смысловое единство как двух основных способов моделирования одного и того же объекта – собственно *рациональности* (нормативно-критериальный способ – «закрытая» рациональность и критико-рефлексивный – «открытая» рациональность). Мы разделяем данную трактовку «закрытой» и «открытой» рациональностей как различных, но необходимых «состояний» или «фаз» рациональности вообще: статической и динамической, результата и процесса. Статическая и динамическая модели описывают один и тот же объект (рациональность) *дополнительным образом*. Например, рациональный монизм – это принцип, в соответствии с которым нет и не может быть «несоизмеримых» рациональностей. Рациональный же плюрализм допускает различные несводимые друг к другу рациональности. Один из этих принципов обращается в бесконечный регресс поисков общей основы – «абсолютной» системы критериев рациональности, другой грозит переходом к вульгарному релятивизму. Поэтому, согласно Порусу, оба принципа, взятых в отдельности, имеют методологическую значимость только в свете принципа дополнительности, и каждый из них проявляется в зависимости от того, «закрытость» или «открытость» рациональности выступает в анализе на первый план.<sup>87</sup> Как видно, здесь принцип дополнительности приобретает статус универсального принципа теории рациональности, которым мы

<sup>85</sup> См.: Швырев В.С. Знание и мироощущение // Философия науки. М., 1995. Вып. 1. С. 163-184.

<sup>86</sup> См.: Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002. Очерк 3. Критика и рациональность. 3. От критики к рациональности. «Закрытая» и «открытая» рациональности.

<sup>87</sup> Там же. 4. Дополнительность – основной принцип теории научной рациональности.

будем пользоваться для характеристики наивного философствования.

## **Наивное философствование и жизненный мир**

Следует отметить, что современное исследование эпистемологических проблем оснований философствования в первоначальной (наивной) форме не может выстраиваться без учета реалий сегодняшнего дня. В настоящее время жизненный мир, сфера повседневности подвержены постоянной трансформации, что требует для осмысления этого неклассической интерпретации. Если, например, для Гуссерля жизненный мир представлял собой исходные, непроблематичные и взаимосвязанные структуры сознания, характеризующиеся целостностью и стабильностью, то сейчас смысл данного понятия существенно видоизменен. Во-первых, обнаруживаются историческая изменчивость жизненного мира, в контексте которой феноменология Гуссерля ограничена описанием лишь его классического типа. Поэтому, во-вторых, открытие субъективности, провозглашенное Гуссерлем, оказывается, по сути, развитием классической тенденции, идущей от Канта с его понятием трансцендентального субъекта.

Очевидно, что феноменологическая философия претерпевает существенную трансформацию. А.П. Огурцов определяет ее как переход от реализма, предполагающего существование единого трансцендентального субъекта, к номинализму, исходящему из множественности монад и допускающему лишь интересубъективные взаимоотношения между ними.<sup>88</sup> Особенно ярко эта тенденция представлена в характеристике структур жизненного мира у А. Шюца. Для нашего исследования это имеет очень важные следствия. Если ребенок руководствуется наивной познавательной установкой, значит природный, культурный и социальный миры не даны ему во всей полноте, чтобы он мог найти в них свой путь, овладеть ими с помощью действия и мысли. В таком случае ребенок постоянно испытывает необходимость определить свою ситуацию. Сама идея ситуации, подлежащей определению, включает в себе два принципиальных момента, отмеченных Шюцем. Первый из них вытекает из онтологической структуры преднаходимого мира. Другой базируется на актуальном биографическом статусе субъекта

---

<sup>88</sup> См.: Огурцов А.П. Интересубъективность как поле философских исследований. (Окончание) // Личность. Культура. Общество. 2007. № 2. С. 98.

(детство). «То, что относится к первому, – пишет Шюц, – переживается субъектом как нечто навязанное ему извне, наложенное на все возможности свободных манифестаций его спонтанности. Биографический же момент формирует спонтанное определение в границах (или в «пограничье» – С.Б.) ранее наложенных онтологических рамок».<sup>89</sup>

В связи с этим, например, постмодернизм соотносит понятие жизненного мира с образом *ризомы* как запутанной корневой системы, состоящей из множества отростков и побегов, регулярно отмирающих и заново отрастающих, находящихся в состоянии постоянного обмена с окружающей средой. Ризома, таким образом, служит моделью бессознательного (отчасти «мифического») с его асистематичностью, иррациональностью, свободой комбинации знаков, несвязанностью с пространством и временем, динамичностью, континуальностью, симультанностью, наличием аналоговой операциональной системы.<sup>90</sup> Поэтому, на наш взгляд, наивное философствование необходимо соотносить и с такой структурой субъективности, характерной для современного состояния жизненного мира, сферы повседневности.

Следует обратить внимание еще на одно обстоятельство, изменяющее «классическое» представление о жизненном мире, отмеченное И.Т. Касавиным.<sup>91</sup> Динамичность общественных процессов, резко возросшая мобильность человека постоянно ставят его перед лицом новых и неожиданных обстоятельств. Это реалии наших дней, становящиеся фактом обыденного сознания благодаря тем же масс-медиа. В этих условиях человек (и особенно ребенок) утрачивает всякое ощущение собственной стабильности и критерии нормальности происходящего в мире; всякая переживаемая им стандартная, нормальная ситуация может в любой момент трансформироваться в пограничную или экстремальную. Наивное философствование в таком случае можно считать одной из актуальных «естественных» форм «ответа» на постоянные «вызовы» бытия современного мира. Из риска и неопределенности как существенных элементов жизни вытекает новое представление о наивном философствовании как спонтанном познавательном

---

<sup>89</sup> Шюц А. Некоторые структуры жизненного мира // *Личность. Культура. Общество*. 2007. № 2. С. 58.

<sup>90</sup> См.: Можейко М.А. Ризома // *Постмодернизм. Энциклопедия*. Мн., 2001. С. 656-660.

<sup>91</sup> См.: Касавин И.Т. Мир науки и жизненный мир человека // *Эпистемология и философия науки*. 2005. № 3.

процессе, со своими специфичными логикой и дискурсом мифичными в своей основе.

В наивном философствовании реализуется многомерность познания как одновременная локальность и нелокальность смыслообразования. Имеется в виду образование и развитие специфического нефизического континуума, поля явных и неявных, отрефлексированных (локализованных) и неотрефлексированных (нелокализованных, потенциальных) смыслов, или, по Гуссерлю, «горизонта сознания». В связи с этим, познание, по словам Л.В. Сурковой, выступает как «процесс и акт, совпадающие в точках локализации (смыслообразования) и образующие в своем движении пространственно-временной континуум развивающейся когнитивной смыслообразующей деятельности субъекта и непрерывно воплощающихся в ней условий и результатов ее осуществления».<sup>92</sup> Причем, наивное философствование как спонтанная познавательная деятельность есть во многом непредсказуемая сторона человеческой познавательной активности, это творчество, имеющее своим источником мир потенциального. При этом пространство поиска истины для наивного философствования, с нашей точки зрения, есть прежде всего пространство выбора. Все богатство взаимодействий и все возможные вербализации смыслов происходят в данном промежуточном пространстве, именуемом нами – «пограничье». Речь идет о наличии в нашем сознании принципиально неустранимого «зазора» между бытием и пониманием (М.К. Мамардашвили) ввиду невозможности для субъекта одновременной фиксации объекта и самого акта сознания (т.е. другими словами, фиксации самого себя в качестве наблюдателя). Мы считаем, что в пространстве «пограничья» могут рождаться смыслы из ассоциаций всего исторического времени существования социума, а значит, и человеческого сознания. Так, например, продолжающийся на протяжении истории развития человеческой культуры спор Аристотеля с Платоном приобретает все новые формы и аргументы в новых контекстах, что было отмечено В.С. Библером.<sup>93</sup> Данный спор может проявляться неожиданно и спонтанно в первоначальной (наивной) форме в самых разных гносеологических и онтологических

---

<sup>92</sup> Суркова Л.В. От теории познания – к философии познания? // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 2. С. 12.

<sup>93</sup> См.: Школа диалога культур: Основы программы / Под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово, 1992.

экспликациях реальности. Пространство выбора, пространство реализации спонтанности познания возникает с необходимостью потому, что наивное философствование всегда находится в поиске решения проблемных познавательных ситуаций, как жизненно важных и жизненно обусловленных, поэтому нужны посредники, медиаторы, которые могут приблизить «горизонты» жизненного мира, ассимилировать пограничные зоны. В этой связи характерна позиция К. Леви-Стросса, который обосновал универсальную роль мифа, где последовательной заменой одних пар противоречий другими, аналогичными, в многомерном пространстве сознания достигается постепенное стирание противоречий и разрешение познавательных проблем, о чем говорилось выше.

### **Борьба мифа с симулякром в наивном философствовании**

В связи с этим, мы полагаем, что если многие мифические представления ребенка органично сосуществуют со способами и формами наивного философствования, то можно предположить, что мифическое сознание не находится в противоречии с наивным философствованием, не преодолевается и не «снимается» им, а имманентно ему присуще, составляет его основу, является неким «протознанием», не теряет актуальности благодаря своей конкретности и реалистичности. «Миф» – это слово, способ наименования; *пограничная зона*, в которой реальность и восприятие пересекаются.<sup>94</sup> В этом смысле не только всякая личность, но и всякое слово мифично и соответствует универсально-суггестивной функции. Внесем необходимые пояснения. Мы разделяем позицию А.Ф. Лосева заключающуюся в том, что «...с точки зрения самого мифического сознания ни в каком случае нельзя сказать, что миф есть фикция и игра фантазии».<sup>95</sup> Как утверждает Ф.Х. Кессиди, «то, что во многих мифах кажется наивным и примитивным объяснением, отнюдь не является таковым на деле, ибо миф не первоначальная форма науки или философии, а особый вид мироощущения, специфическое, образное, чувственное, синкретическое представление о явлениях природы и общественной жизни, самая

---

<sup>94</sup> См.: Климова С.М., Губарева О.В. Миф и симулякр // Человек. 2006. № 6. С. 115.

<sup>95</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 24.

древняя форма общественного сознания».<sup>96</sup> Это необходимо учесть, применительно к детскому наивному мышлению. «Миф – ...трансцендентально-необходимая категория мысли и жизни; в нем нет ровно ничего случайного, ненужного, произвольного, выдуманного или фантастического. Это – подлинная и максимально конкретная реальность».<sup>97</sup> Более того, поскольку миф содержит в себе определенную строгую структуру, следует признать, что он есть логически, т.е. прежде всего диалектически необходимая категория сознания и бытия вообще.

Конечно, общепринято в оценке обыденных представлений ребенка переводить цельные мифические образы на язык их абстрактного смысла, следовательно, цельные мифически-психологические переживания ошибочно понимаются как некие идеальные сущности без должного учета сложности и противоречивости реального переживания, которое в своих истоках всегда мифично. Но в том то и дело, что для наивного философствования детства миф не есть некая идеальная структура. Это есть сама его жизненная основа. Для ребенка как «мифического субъекта» это есть подлинная жизнь, со всеми ее надеждами и страхами, ожиданиями и отчаянием, со всей ее реальной повседневностью и чисто личной заинтересованностью. «Миф не есть бытие идеальное, но – жизненно ощущаемая и творимая, вещественная реальность и телесная, до животности телесная действительность».<sup>98</sup> Главным условием, позволяющим говорить о синтезе мифического сознания ребенка и наивного философствования, является то, что миф всегда чрезвычайно практичен, насыщен, эмоционален, аффективен, жизненен.

Однако в мире повседневности живой миф может предстать в застывшей форме симулякра, а зачастую симулякр подменяет собой миф. При сохранении принципов формирования мифического образа, сходной структуры, меняется характер значения. В реверсии «означающего» и «означаемого» нарушаются принципы референции: означающее не просто подменяет, но подчиняет себе означаемое, и означаемое «понижается» до статуса простой формы. Наивное (изначальное) философствование подменяется в мире повседневности своей копией – коллекцией ярлыков и штампов, «идолами театра» (Ф.

---

<sup>96</sup> Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу... С. 37.

<sup>97</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа... С. 24.

<sup>98</sup> Там же. С. 27.



Бэкон), все ее продукты становятся эрзацем, подменой уже деформированной в симулякре, который утратил не только связь с собственно реальностью, но даже само осознание этой утраты. Этот механизм и лежит в основе процесса, при котором «текст» подчиняет себе внетекстовую реальность и выступает как «первая реальность».

По мысли С.М. Климовой и О.В. Губаревой, формирование подобной модели мифа, в которой знаком являются симулякры, усугубляется развитием средств массовой коммуникации, репродуцирования огромного количества информации огромным массам населения, которая даже не успевает перерабатываться и осмысливаться, а сразу воплощается в создаваемую «реальность».<sup>99</sup> Как говорит по этому поводу Ж. Бодрийяр, информация ведет к «энтропии» смысла.<sup>100</sup> Миф в принципе не позволяет отличать истину ото лжи, а реальность от симуляции. В этом его «коварство» и залог вечного сосуществования с логикой, аргументацией и вещностью самой жизни. Следствием этого как раз и становится натурализация мифа – подмена им реальности и бытование обыденного сознания в мире симулякров.

Особенно ярко эта мысль представлена у Р. Барта. Хотя, мы не разделяем его позицию по поводу трактовки мифа, считая, что невольное отождествление мифа и симулякра, свойственное Барту, неправомерно, тем не менее, его исследование мифа с точки зрения семиологии весьма ценно для нашей темы. Барт полагает, что форма мифа, не уничтожая смысл, как бы отодвигает его на второй план, распоряжаясь им по своему усмотрению. Смысл теряет свою собственную значимость, но продолжает жить, питая собой форму мифа. Смысл является для формы чем-то вроде хранилища конкретных событий, которое всегда находится под рукой; это богатство можно то использовать, то прятать подальше по своему усмотрению. «Вечная игра в прятки между смыслом и формой составляет самую суть мифа», – отмечает Барт.<sup>101</sup> При переходе от смысла к форме образ теряет какое-то количество знаний, но зато вбирает в себя знания, содержащиеся в мифическом концепте, которые формируются на основе слабых, нечетких ассоциаций. Поэтому отношение между концептом и смыслом в мифе есть по

---

<sup>99</sup> См.: Климова С.М., Губарева О.В. Миф и симулякр... С. 119.

<sup>100</sup> См.: Фурс В.В. «Симулякры и симуляция» – сочинение Бодрийяра (“Simulacres et simulation”. Paris. 1981) // Постмодернизм. Энциклопедия. Мн., 2001. С. 732.

<sup>101</sup> Барт Р. Миф сегодня // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 83.

существу отношение *деформации*. Здесь мы наблюдаем определенную формальную аналогию с психоанализом. Подобно тому, как у Фрейда латентный смысл поведения деформирует его явный смысл, так и в мифе концепт деформирует смысл.<sup>102</sup> Ставя перед собой цель «протащить» интенциональный концепт, миф, по словам Барта, «не может положиться на язык, поскольку тот либо предательским образом уничтожает концепт, когда пытается его скрыть, либо срывает с концепта маску, когда его называет».<sup>103</sup> Создание *вторичной* семиологической системы позволяет мифу избежать этой дилеммы; оказавшись перед необходимостью сорвать покров с концепта или ликвидировать его, миф вместо этого *натурализует* его, ведь семиологическая система есть система значений, но потребитель мифа принимает значение за систему фактов: миф воспринимается как система фактов, будучи на самом деле семиологической системой.

Итак, миф для наивного философствования всецело реален и объективен. В нем никогда не может быть поставлено и вопроса о том, реальны или нет соответствующие мифические явления. Мифическое сознание ребенка оперирует только с реальными объектами, с максимально конкретными и сущими явлениями. Однако и в мифической предметности можно констатировать наличие разных степеней реальности. Еще раз следует отметить, что мы не рассматриваем миф как то, что предшествует наивному философствованию и полностью снимается им. Например, для сознания ребенка миф всегда остается живым субъект-объектным взаимодействием, содержащим в себе свою собственную, чисто мифическую же истинность, достоверность, закономерность и структуру.

**Подведем итоги.** Мы исходим из того, что мифическое и логическое постоянно переплетались и переплетаются и в истории человечества, и в жизни отдельного индивида. Переход от мифа к логосу прежде всего связан с обоснованием априорного характера философского знания, при этом наивное философствование можно с полным правом считать атрибутивным свойством мышления. Философия в своей первоначальной (наивной) форме не только не является, но и не может быть простым обобщением ни обыденного,

---

<sup>102</sup> См.: Барт Р. Миф сегодня... С. 87.

<sup>103</sup> Там же. С. 96.

ни мифического, равно как и всех других способов познания универсума. Напротив, она сама лежит в основе всякого рода познания (в том числе мифического), сосуществуя с ним, направляя и интерпретируя его.

Так сложилось, что в процессе исторического развития философской мысли позиция наивного философствования стала своего рода «маргинальной» формой поиска истины и добывания знания. С позиции наивного философствования все убеждения имеют равноправный эпистемический статус, а обоснованность убеждения зависит от того, насколько оно согласуется с остальными убеждениями субъекта, т.е. отношение когерентности, характерное для наивного философствования, есть стремление обеспечить взаимную согласованность всей системы убеждений, которая достигается наивной, мифической в своей основе интенцией к символизму, способной наделить смыслом и значением разрозненные элементы универсума.

Когда же ребенок собственно философствует? Что может служить критерием его философствования? Мы полагаем, что там, где кончается внешний опыт сознания, внешний опыт деятельности мышления и начинается внутренний рефлексивный опыт мышления, там собственно и начинается философствование. Внешний опыт сознания предполагает признание существования за рамками сознания некоей независимой от него реальности, которая имеет источник своего содержания в самой себе, функционируя и развиваясь по собственным имманентным законам этого содержания. Критерием же философствования можно считать выход ребенка на уровень осмысления им самих категорий мышления, «родовых понятий» (И. Кант), а также осмысление ребенком «пограничных ситуаций» (К. Ясперс) собственного жизненного опыта, рефлексии экзистенциальных состояний. Именно тогда можно зафиксировать характерные особенности наивного философствования детства.

Эти особенности, на наш взгляд, с одной стороны, будут определяться спецификой детского мышления вообще, а с другой стороны, будут соответствовать исторически сложившимся способам и формам философствования. Специфика детского мышления заключается прежде всего в мифичности сознания детей, которое выражается в эгоцентризме, наивном символизме, синкретизме, наивном реализме и т.д. Особенности наивного философствования детства будут проявляться в диалоге мифологем и спонтанной

философской рефлексии. Мы полагаем, что этими особенностями являются: рационализация в постижении действительности, соответствующая тому или иному исторически сложившемуся способу философствования, социализация и индивидуализация, включенные в объяснение, соответствующие диалогу, полилогу и вопрошанию, как формами философствования. Мы усматриваем в наивном философствовании детства потребность в расщеплении аморфного недифференцированного сознания. Миф обладает в отношении наивного философствования детства довлеющим значением. Наивное философствование подобно планетному спутнику не может преодолеть «гравитационное поле» мифа, определяющего для него четкую орбиту. Однако это нисколько не умаляет эпистемологической значимости наивного философствования. В диалоге мифа и рефлексии само философствование обретает свой первоначальный предмет.

## 2. Основания наивного философствования: феноменология восприятия

Объективным началом наивного философствования можно считать установки *здорового смысла* как совокупности взглядов ребенка на окружающую действительность и самого себя, используемые в его повседневной практической деятельности. Верная по сути точка зрения *здорового смысла*, как правило, ограничивается поверхностным взглядом на суть явлений, глубоко не проникая в их смысл. Это та «питательная среда», те условия жизненного мира ребенка, из которых «произрастает» наивное философствование. Приобретая за счет принятия установок *здорового смысла* целостность (пусть кажущуюся, пусть на время) сознания, ребенок обретает и особый «критерий истины». «Истиной» становится все, что соответствует *здоровому смыслу*, а, следовательно, все остальное расценивается как ложь. Проблема истинного и кажущегося бытия исчезает в содержании *здорового смысла*, так как нет необходимости анализировать происхождение содержания сознания – оно дано в готовом виде. Однако реальность повседневности – это далеко не вся реальность, в которую погружен ребенок. Если происходит «смещение границ», «наложение пластов» одной реальности на другую, тогда ребенку открывается новое переживание мира, происходит перестройка сознания. Повседневность, по словам И.Т. Касавина, представляет собой отношение между состояниями человеческого бытия, а именно некоторый *баланс* между рутинным благополучием, которым он изо в день обладает, и риском, на который надо пойти в надежде на достижение счастья. В таком спутывании между собой мимолетного состояния и длящейся жизненной формы и состоит *парадокс повседневности*. Чтобы сохранить благополучие, надо отвергнуть возможность еще большего блага, а чтобы рискнуть завоевать последнее, нужно отказаться от первого.<sup>104</sup> Поэтому наивное философствование, хотя и содержит много интерпретаций повседневной жизни, которые считаются само собой разумеющимися, всегда является рефлексией неких «пограничных зон», за которыми лежит пространство непознанного, таинственного, стоящего под вопросом. Поэтому, прежде всего, следует обратиться именно к этим интерпретациям.

<sup>104</sup> См.: Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности... С. 91.

## Наивное философствование в мире повседневности

Проанализируем характерные детские высказывания, собранные К.И. Чуковским в книге «От двух до пяти».

«Мама, кто раньше родился: ты или я?»<sup>105</sup> Задаваясь подобным вопросом, ребенок пытается постичь границы собственного Я. Ощущая некое «пограничное состояние», ребенок искренне недоумевает по поводу существования мира «самого по себе» и пытается определить собственное место в этом мире. В нем пробуждается острая потребность кардинально изменить собственное мировосприятие, осуществить «рефлексивный выход» из привычного изначального эгоцентризма.

«Валерик четырех лет: "Мама, ты была девочкой?" "Да, была". "В школу ходила?" "Ходила". "А с кем я дома оставался?"»<sup>106</sup> Этот наивный вопрос обусловлен интуитивным осознанием ребенком фактора «временности» существования. По сути, ребенок ставит перед собой сложную проблему соотношения привычных представлений о своем вездесущем, «всегдашнем» Я и новых догадок о «временности» форм окружающего мира, а впоследствии и о «временности» собственного Я.

Вообще сама возможность реальности «без Я» является для ребенка жгучей проблемой. Особенно остро данная проблема встает, когда ребенок пытается осознать переживания моментов перехода из одной реальности в другую, например, перехода из состояния сна в состояние бодрствования. С одной стороны, «мир снов» в восприятии ребенка является такой же его неотъемлемой собственностью, как и «мир бодрствования». «Ложись на мою подушку, будем вместе мой сон смотреть!»<sup>107</sup> С другой стороны, если во сне у ребенка отсутствует отчетливое осознание собственного Я, то происходит разрыв восприятия реальностей, и ребенок оказывается в ситуации «пограничья». «Когда я сплю, мне кажется, что меня нигде нет: ни в одной постели, ни даже в комнате. Где я тогда, мама?»<sup>108</sup> Лишаясь привычной «сogito-опоры» в восприятии мира, ребенок в момент перехода озабочен «историей перемещения» собственного Я. «"Как

---

<sup>105</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1. С. 155.

<sup>106</sup> Там же. С. 157.

<sup>107</sup> Там же. С. 159.

<sup>108</sup> Там же. С. 233.

же ты упал с кровати?" "А я ночью спал-спал и на себя не смотрел, а потом посмотрел на кровать и вижу: меня там нет"». <sup>109</sup> «Рефлексивный выход», осуществляемый ребенком, воспринимается им как буквальная «раздвоенность» его Я и тела. «"Я спала, а баба ушла, а тут такой крик стоял..." "Кто же кричал?" "Да я"». <sup>110</sup>

Что же происходит с миром, когда он «неподконтролен», когда в нем не присутствует наше Я? Соответствуют ли привычные характеристики «мира бодрствования» характеристикам «мира сна»? «Пятилетний Джордан, ложась вечером спать, спрашивает: можно ли, встав утром с постели, быть уверенным, что за прошедшее с вечера время часовая стрелка лишь один раз обошла циферблат? Может быть, нужно смотреть на часы всю ночь? Но и тогда, – стоит отвернуться лишь на мгновение, – как часовая стрелка может дважды обойти циферблат». <sup>111</sup> В наивной форме здесь представлена серьезная гносеологическая проблема – проблема обоснованной интерполяции результатов наблюдений от наблюдаемых состояний объекта к ненаблюдаемым. Пока эгоцентризм детского сознания не подвержен сомнению, «рефлексивный выход» может выглядеть как перформанс: «Когда обидят двухлетнего Элю, он говорит угрожающе: "Сейчас темно сделаю!" И закрывает глаза, убежденный, что благодаря этому весь мир погрузился во тьму». <sup>112</sup> Однако скоро для ребенка становится очевидной сомнительность подобных действий. Реальность мира «без Я» настойчиво требует своего обоснования.

### **Проблема самоидентификации**

Согласно данным эволюционной эпистемологии можно утверждать, что человек уже с раннего детства хорошо оснащен для познания, большинство программ проявляются в самом раннем возрасте, например, пространственное видение – способность интерпретировать изображение двумерной сетчатой структуры трехмерным образом или чувства постоянства, которое позволяет распознавать объекты, «объективировать» мир, абстрагировать, строить классы и понятия. Разумеется, необходим и более поздний индивидуальный опыт, который дает дополнительные

---

<sup>109</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 229.

<sup>110</sup> Там же. С. 228-229.

<sup>111</sup> Matthews G.B. Philosophy and the Young Child. L., 1980. P. 4.

<sup>112</sup> Чуковский К.И. Указ. соч. С. 159.

«подпрограммы» и новые данные. Все это говорит не о полной природной гарантированности успеха познавательной деятельности, но тем не менее о ее добротной эволюционно-адаптивной обусловленности, объективной соотнесенности с реальным миром когнитивных способностей и познавательных практик человека.<sup>113</sup>

Однако мы в поиске оснований наивного философствования будем опираться на феноменологические характеристики познавательной деятельности. Это ценно, потому что расширяет зону поиска и включает в нее все многообразие форм познания, которыми «питается» и которые синтезирует наивное философствование. Кроме того, феноменологические характеристики дают представление о социокультурной укорененности философского знания. Феноменологический метод уводит нас «вглубь» эпистемологии, позволяет увидеть объективные и субъективные предпосылки к наивному философствованию, коренящиеся в обыденно-практическом знании. Опорными понятиями, которые послужат ориентиром в нашем поиске, выступят понятия *интенциональности*, *конституирования*, *«жизненного мира»*, *интерсубъективности*.

Понятие интенциональности есть предпосылка преодоления традиционной для классической философии и психологии пропасти между разумом и телесностью; оно позволяет говорить об «инкарнированном разуме», как исходном моменте опыта, восприятия и знания. Это говорит, в свою очередь, об определенном «изначальном» содержании нашего сознания, о наличии довольно-таки обширного объема знаний, сопряженного, например, с нашей телесностью, да и вообще бытийностью.

Для познания всегда есть богатый материал, т.к. познание жизненно необходимо. Необходимость эта настолько острее насколько содержательнее и событийно богаче наша жизнь. Чем стремительнее и глобальнее перемены, тем разительнее контрасты между тем, что было и что есть. Именно таков период детства в жизненной биографии человека. Ребенок не в состоянии ни противиться переменам (в силу их очевидности), ни замедлить их ход (в силу их стремительности), ни повернуть их вспять (в силу их неумолимости), как некий выход из ситуации напряженности возникает острая необходимость осмысления происходящего и своего места в нем. Что дает ему это осмысление? Прежде всего,

---

<sup>113</sup> См.: Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. М., 2002. С. 16; Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. М., 1996.



возможность конституирования мира, посредством наделения его значениями и смыслами. В рамках сознания или в рамках его нозматико-ноэтического единства как единства переживаний с точки зрения их содержания и осуществления происходит конституирование предметности, процесс, в результате которого предмет обретает свою бытийную значимость.

Источником конституирования центров осуществления актов сознания является Я. Что такое Я? Во-первых, бытие Я – это бытие, в наличности и значимости которого ребенок не сомневается с момента осознания себя. Это бытие совершенно иного рода, нежели бытие предметное. Во-вторых, Я есть трансцендентальная субъективность. Посредством этого ребенок в состоянии осуществить философский рефлексивный выход за границы «телесно-предметного» мира. Р. Харре считает, что рефлектирующее Я, которое он называет собственным или внутренним Я (в отличие от эмпирической «Я-концепции»), может быть уподоблено своеобразному теоретическому понятию.<sup>114</sup> Так же, как теоретические понятия не имеют эмпирических, опытно данных референтов, собственное Я не презентировано сознанию индивида в качестве особого объекта. Оно не может быть объектом познания, хотя каждый акт познания предполагает его. Так же, как теоретическое понятие помогает осмыслению эмпирического опыта, с которым имеет дело наука, собственное Я служит философскому осмыслению мира индивидуального сознания, установлению в нем синхронического и диахронического единства.

Свойство Я таково, что его нельзя уничтожить до момента смерти человека, оно выполняет свою главную задачу проекции бытия. Я – не предмет, оно есть именно задача, проекция бытия. Я в каждый данный момент – это то, что согласно нашему чувству «должно быть» в следующий момент и позже, хоть какое-то время. Я поддерживает в ребенке чувство его же собственной реальности, то, что выражено в полноте утверждения: «Я есть Я». Именно это переживание актуализируется у ребенка, когда он протестует против изменения его имени: «я не Вова, я – Володя» (2,5 года) или прибегает к самостоятельной смене имени на другое собственное прозвище или кличку.<sup>115</sup> Я требует проявления более глубинного,

---

<sup>114</sup> См.: Лекторский В.А. Кант, радикальный конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии // Вопросы философии. 2005. № 8. С. 20.

<sup>115</sup> См.: Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1999. С. 77.

более индивидуального, чем в общеупотребительном слове. Наряду с этим, слово-имя как бы задает движение из глубин Я к поверхности сознания. Слово-имя становится психологическим инструментом проявления ответственности ребенка за существование своего Я, оно позволяет фокусировать, удерживать его в самовосприятии во всей противоречивой сложности. Обладать собственным именем для ребенка – это значит иметь смелость заявить о своем мнении, чувстве, о своем присутствии среди других своим языком, не бояться быть изгнанным за свою непохожесть, переживать, ощущать свою общность с миром и необходимость присутствия в нем в том облике, который выступает в имени.

Именно этим можно объяснить возникновение у ребенка следующего глубокого по смыслу вопроса: «Слушай, мама: когда я родился, откуда ты узнала, что я – Юрочка?»<sup>116</sup> Весь глобальный замысел человеческого бытия, включая все мельчайшие его нюансы, который находит воплощение в имени, является для ребенка той неразрешимой загадкой, которую чудесным образом разгадали взрослые. Однако, скорее всего, в ответе взрослого ребенок почувствует, что тайна его Я так и не разгадана и это та задача, которая будет актуальна всегда. Здесь ребенок и взрослый оказываются на равных позициях перед осознанием простоты и величия судьбы.

Как известно, быть индивидом и осознавать себя индивидом – это разделенные во времени явления. Ребенок с рождения обладает свойством индивидуальности, но осознает ее позднее как возможность самостоятельного и независимого действия. Это сначала выражается в действиях, например, в первых непослушаниях, упрямстве, а потом в знаменитых словах «Я сам!».<sup>117</sup> Диалогичное второе Я – это рефлексивность, которая в переживаниях «Я хочу» может существенно повлиять на характер наивного философствования. Она как бы задает его границы в реальном времени, наполняя философствование конкретным, бытийным, живым содержанием. Рефлексивность в диалоге человека с самим собой способствует сохранению источника энергии в Я для создания новых смыслов. Отсутствие рефлексивности, пусть даже на время (например, в невротическом состоянии), приводит к переживаниям потери этого источника энергии.

---

<sup>116</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 179.

<sup>117</sup> См.: Абрамова Г.С. Возрастная психология... С. 141.

В свете понятий интенциональности познания и конституирования мира можно увидеть «связку» наивного философствования с феноменом познавательного эгоцентризма ребенка как естественной установкой познания. Вполне резонно предположить, что наивное философствование тоже эгоцентрично в своих «истоках»,<sup>118</sup> но если для наивного философствования эгоцентризм есть отправная точка познания и конституирования мира, то для детского мышления как такового эгоцентризм, главным образом, психолого-когнитивная установка сознания, которая связана с определенным возрастным периодом и она впоследствии преодолевается.<sup>119</sup> Однако совпадение в некой общей отправной точке оснований наивного философствования и оснований детского мышления нельзя назвать случайным. Попытаемся разобраться, какие феномены сознания можно считать этой отправной точкой.

### **Проблема реальности мира**

Согласно Х.-Л. Фрезе, наиболее распространенные темы наивного философствования детства – Я, самость, тождественность, Другой. Познавательный интерес ребенка сосредотачивается на следующих главных вопросах: Кто и что я есть? Какие процессы обеспечивают изменчивость, целостность, единство Я? И вообще – реально ли Я или оно есть следствие этих процессов? Как я могу быть уверен, что есть другие существа вне меня, которые тоже мыслят, чувствуют, надеются? Хочу ли я и могу ли я измениться? Каково различие между вещью и индивидом? Ответственен ли человек за свои мысли, действия, поступки? Является ли человек по истечении нескольких лет, когда заменяются все клетки его тела, – тем же самым человеком?<sup>120</sup> Фрезе считает, что побудительным мотивом к наивному философствованию детей является то, что в отдельные периоды их развития «действительность действительного» становится для них в высшей степени проблематичной. Таким

---

<sup>118</sup> См.: Волкогонова О.Д. Детский эгоцентризм и философия // Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006. С. 89-90.

<sup>119</sup> См.: Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. СПб., 1997. Глава V. §1. Эгоцентризм мысли ребенка.

<sup>120</sup> См.: Freese H.-L. Kindern sind Philosophen. Berlin, 1989. S. 18; Соловьева Г.Г., Сувойчик Л.В. Дети-философы (по материалам книги Х.-Л. Фрезе «Дети-философы») // Мир психологии. 1996. № 1. С. 39.

образом, можно сделать вывод, что у философствующего ребенка понятие существования занимает центральное место, приобретая впоследствии форму вопроса: существую ли действительно я сам? Не есть ли мир только моя мысль? Существуют ли вещи и тогда, когда я их не воспринимаю? Действительны ли сами мысли?

Проанализируем несколько примеров из книги Г.Б. Меттьюза «Философия детства».

Телефонная беседа. Разговаривают две женщины. Одна – дочь, другая – мать. Речь идет о сыне и внуке – мальчике лет шести-семи по имени Карл. Сначала говорит мама мальчика, а затем его бабушка:

«Он с восторгом катается на своем велосипеде целый день, или же его занимают глобальные вопросы бытия. Сегодня, например, сидя в туалете, он спросил своего отца через дверь: «Как получается, что большая дверь ванной проходит через мой маленький глаз?»

«Ради Бога, что же произошло потом?»

«Естественно отец воссоздал для него точную «научную» картину: дверь ванной, глаз, в котором пересекаются лучи света, маршрут через оптический нерв к зрительному центру мозга, и что, собственно, функцией мозга является увеличивать крошечный образ в сознании наблюдателя до нормального размера».

«Хорошо. Но удовлетворило ли его данное объяснение?»

«Ты же его знаешь. Знаешь, что он сказал? «И как же я могу убедиться, что мой мозг действительно увеличивает дверь ванной до правильного размера?»»<sup>121</sup>

Еще один эпизод из книги Меттьюза. «Я укутывал одеялом своего восьмилетнего сына Джона, который ложился спать. Он вдруг вопросительно посмотрел на меня и сказал: «Папа, а почему я не вижу две твоих фигуры, ведь у меня же два глаза, и значит, я должен видеть тебя в каждом из них отдельно?»

Что я мог на это ответить?

Сначала, я захотел удостовериться, правильно ли я понимаю его: «У тебя, например, два уха, – сказал я, – но ты же не удивляешься, что не слышишь двояко?»

Джон усмехнулся: «А что значит – слышать двояко?»

«Ну, например, мой го-голос зву-звучал бы-бы по-подобным образом», – ответил я.

Он задумался: «Но ведь звуки, которые влетели в оба уха, идут в одно и то же место».

«Значит, то, что ты видишь двумя глазами, тоже идет в одно и то же место», – говорю я.

Он на время стал очень серьезным, а потом снова улыбнулся:

---

<sup>121</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood. L., 1994. P. 37.

«Ты только что увел меня к совершенно другому вопросу, – сказал он, – а я хочу обдумать первый».

Он был прав. «Хорошо, – размышляю я, – наверное, картина, которую ты получаешь своим левым глазом, объединяется с картиной, получаемой правым глазом. Когда это происходит, получается *одна* картина».

Мы, например, можем поэкспериментировать с двумя пальцами: один мы расположим ближе к нашим глазам, другой дальше. Сосредоточим наше зрение сначала на одном пальце, а потом на другом. Цель состоит в том, чтобы узнать, способны ли мы видеть целостно более отдаленный объект, сосредотачивая свое зрение на более близком и наоборот. В итоге неизбежен вывод, что каждый из этих двух планов *не всегда* дает целостную картину объекта, хотя в нашем сознании такое единство есть.

Сыну мои объяснения и примеры не показались убедительными. Оказывается, что он, опираясь на знания, полученные в школе, о зрении и изображении, получаемом на сетчатке глаза, разработал для себя сложную теорию, согласно которой визуальный образ, проникающий через каждый глаз в отдельности, полностью изменяется, затем изменяется еще раз, и, в конечном счете, дает нам проекцию предмета. У него в голове была совершенная путаница, поэтому он и удивлялся тому, почему мы не видим два изображения одновременно!

Я попытался, как мог, несколько упростить его теорию, но он не хотел принимать никаких упрощений. «Я подумаю над этим еще некоторое время, – сказал он, – и снова поговорю с тобой, когда, наконец, пойму этот принцип»<sup>122</sup>.

Меттьюз дает этим эпизодам следующий комментарий: «Школьный учитель Джона, подобно отцу Карла, возможно, думает, что факт наличия образа, проецируемого сетчаткой глаза, объясняет процесс зрения. Однако многие философы, начиная с Декарта и Лейбница, обращали внимание на то, что простое наличие образа на сетчатке – это далеко не решение проблемы зрения. На сетчатку проецируется два изображения, но видим то мы один образ, а не два. «Почему же?» – спрашивал Джон. Или: очевидно, что проецируемое сетчаткой изображение предмета является *очень маленьким*, тогда каким образом большой предмет, например дверь ванной, «помещается» в такой маленький объект как глаз. И как

---

<sup>122</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 38.

мозг, используя это крошечное изображение, дает нам понять, каков же действительный размер вещей? «Как я могу убедиться, что все вещи «правильного» размера?» – спрашивал Карл».<sup>123</sup>

«Я не думаю, – делает вывод Меттьюз, – что существует какой-то определенный возраст, достигнув которого, дети начинают задумываться о том, почему, например, люди не воспринимают две проекции предмета одновременно. Я также полагаю, что нет такого конкретного возраста, начиная с которого можно было бы спрашивать детей: как получается, что большие объекты, которые видит каждый, могут пройти через маленький глаз, и как мы можем убедиться, что мозг отображает «правильный» размер двери ванной. Смею утверждать, что многие маленькие дети *ломают голову* над этими вопросами, а значит, они, по сути, озадачены истинно философскими проблемами».<sup>124</sup>

### **Проблема единства сознания-тела**

На наш взгляд, сосредоточенность наивного философствования на феномене восприятия связана с постоянной необходимостью конституирования ребенком мира в силу высокой изменчивости функций его тела, обусловленных, прежде всего, процессами роста, развития. Первое, что бросается в глаза в сравнении ребенка со взрослым – это существенная разница в росте. Это наблюдение не столь тривиально, как кажется на первый взгляд. Это означает, что дети, в отличие от взрослых, повсеместно окружены «гигантами», которые, например, чтобы разговаривать с ними, наклоняются или садятся на пол, чтобы быть с ними «одного роста». При этом все эти «гиганты» пользуются положением превосходства, ведь большая часть предметов «культурного» мира, окружающих детей, явно им «не по росту». Зачастую, дети не могут дотянуться до выключателя света, до дверной ручки, до дверного звонка и т.д. Вывод, который, исходя из этого, могут сделать дети: «Я, скорее всего, не являюсь полноценным членом общества».

Наряду с этим, с ребенком постоянно и неотвратимо происходят морфологические изменения, связанные, например, с процессом роста. Эта тема – излюбленный предмет разговора взрослых по поводу детей. «Боже мой, как же ты вырос!» – говорит взрослый, в то время

---

<sup>123</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 39.

<sup>124</sup> Ibid.

как ребенок не испытывает по этому поводу никаких восторгов. Следует признать, что восприятие этого факта у взрослого существенно отличается от восприятия ребенка. Морфологические изменения происходят и у взрослого, однако в оценке этих изменений акцент прямо противоположный. Удовлетворение взрослого заключается как раз в том, что после длительного временного интервала ему говорят: «А ты совсем не изменился!» Ребенок же, напротив, всегда вынужден находиться в переходном состоянии, и это наиболее наглядно проявляется в его росте. Дети не могут не изменяться. Это неизбежно. Повседневная жизнь постоянно напоминает им об этом, например, когда фактически ежегодно меняется их гардероб. Дети, которые растут быстрее или медленнее, чем их сверстники, зачастую чувствуют, что происходит что-то не то, или даже что они *делают* что-то не так. Над ребенком довлеют не только неотвратимость морфологических изменений, но также и соотношение их с некой общепринятой *нормой* изменений.

Опираясь на проведенный М. Мерло-Понти в «Феноменологии восприятия» анализ опыта тела воспринимающего субъекта, его навыков, мы можем говорить о нередуцируемости смыслов феноменального слоя сознания, что доказывает его фундаментальный онтологический характер. Тело порождает смысл, проецируя его на свое материальное окружение и определяя тем самым горизонт экзистенциального пространства человека, его возможности понимания мира, других и себя самого. Тело открывает субъективности мир, располагая его в нем.

Для ребенка никакая объяснительная гипотеза не может быть яснее, чем само действие, в котором он принимает незавершенный мир, пытаясь размышлять о нем и придавать ему целостность. «Рациональность не есть проблема, – отмечает Мерло-Понти, – за ней нет никакого неизвестного, существование которого нам надлежало бы дедуктивно выводить или индуктивно доказывать: мы присутствуем при каждом мгновении этого чуда соединения опытов, и никто лучше нас не знает, как оно случается, поскольку узел этих отношений – мы сами».<sup>125</sup> Поэтому посредством наивного философствования ребенок, по сути, снова «учится видеть мир», ведь восприятие, по большому счету, есть суждение о восприятии, но это суждение остается в неведении относительно своих оснований, а это означает, что воспринимаемый объект еще до того, как мы

---

<sup>125</sup> Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999. С. 21.

схватываем его сообразность разуму, является целостностью и единством.

Конечно, ребенку известно, что дверь ванной больше его самого, не говоря уже о его глазе. В таком случае наше восприятие увеличивает объект, например, когда объект находится на некотором расстоянии от нас и кажется нам маленьким. Однако даже ребенок при этом знает, что сам объект не меняется, но в таком случае его величина всегда под вопросом. Ребенок сталкивается с проблемой: может объект сам по себе вообще не имеет никакой величины, ведь последняя познается в сравнении, следовательно, величина этого объекта (двери ванной), как и всех объектов вообще, образует некую по-настоящему неделимую на части целостность, т.к. о величинах судят вкупе? Из этого следует, что нельзя смешивать материальные, существующие всегда в отдельности и образованные из внешних по отношению друг к другу частей, объекты и мысль об этих объектах, в которой нет и не может быть никакого разделения. Сколь бы невразумительным ни казалось это различие, сколь бы трудно ни было его мыслить, его следует держать в уме. Восприятие не выводит величину двери ванной из величины человеческого глаза или наоборот, как не выводит ни ту, ни другую из смысла этих двух объектов, оно творит все это разом: величину двери ванной, величину человека, величину его глаза, значение того, другого и третьего, так что каждый элемент согласуется со всеми другими, образуя вкупе с ними некий «пейзаж», в котором все они сосуществуют.

Попытаемся проанализировать то, что же обуславливает возможность величины, более того – отношений или свойств предикативного порядка, причем в той самой субъективности «до всякой геометрии», из которой исходит наивное философствование. Рефлексивный анализ напрямую связывает ребенка с осознанием себя. Возникает понимание, что он невольно отстраняется от своего объекта, восприятия. Но за выдвинутым им суждением, он вдруг обнаруживает некую более глубокую функцию, которая обуславливает его собственную возможность. Речь идет о проблеме сознание-тело.

Когда наше тело видит или затрагивает мир, само оно не может быть ни увиденным, ни затронутым. Ему мешает быть объектом, быть «всецело конституированным» то, что объекты существуют как раз благодаря ему. Его нельзя осязать и видеть именно в той мере, в какой оно и есть то, что видит и осязает. Посему тело – это не какой-



то из внешних объектов, выделяющийся лишь особенностью быть всегда налицо. Оно постоянно, так сказать, абсолютным постоянством, служащим фоном относительному постоянству всегда готовых исчезнуть объектов, – объектов как таковых. Присутствие и отсутствие внешних объектов суть не что иное, как вариации некоего первичного поля присутствия, перцептивной области, в которых господствует наше тело.

Таким образом, постоянство собственного тела, когда оно становилось объектом рефлексивного анализа наивного философствования, приводит этот анализ к телу, которое есть уже не объект мира, но средство нашего с ним сообщения, к миру, который – уже не сумма определенных объектов, но неявный горизонт нашего опыта, тоже присутствующий непрерывно прежде всякой определяющей мысли. Однако подверженное изменениям собственное тело ребенка постоянно ускользает от режима, который ему хотят навязать. А поскольку объективное тело – это неременное условие конституирования объекта, тело, изменяясь, «увлекает за собой интенциональные нити, которые связывают его с его окружением»,<sup>126</sup> и в итоге являет нам как нового воспринимающего субъекта, так и новый воспринимаемый мир. В связи с этим, наивное философствование становится насущной потребностью ребенка, выражающейся, прежде всего, в снятии противоречия восприятия и суждения о нем, коренящегося в проблеме универсального единства сознания-тела.

### **Жизненный мир ребенка как основание наивного философствования**

Обращаясь к рассмотрению процесса конституирования бытия в сознании ребенка, посредством наивного философствования как формы познавательной деятельности, мы выходим тем самым на понятие жизненного мира. Согласно Э. Гуссерлю, жизненный мир – это дофилософское, донаучное, первичное в гносеологическом смысле сознание, которое имеет место еще до сознательного принятия индивидом теоретической установки.<sup>127</sup> Это – сфера «известного всем, непосредственно очевидного», «круг

---

<sup>126</sup> Мерло-Понти М. Феноменология восприятия... С. 107.

<sup>127</sup> См.: Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии. 1992. № 7. С. 164.

уверенностей», к которым относятся с доверием и которые приняты в человеческой жизни вне всех требований обоснования в качестве безусловно значимых и практически апробированных. Характерными чертами жизненного мира является то, что именно в нем коренятся основания всех идеализаций, он субъективен, т.е. дан человеку в образе и контексте практики, он социокультурно обусловлен, он релятивен, он обладает априорными структурными характеристиками – инвариантами – на основе которых и возможно формирование философских абстракций, а также сама возможность философствования. Эти инварианты – «пространство-временность», «каузальность», «вещность», «интерсубъективность» и т.д. – не сконструированы, а даны, по Гуссерлю, в любом опыте,<sup>128</sup> в них фундирован любой конкретно-исторический опыт. Таким образом, философское значение термина жизненный мир изначально связано с поляризацией двух представлений о мире. Первое из них предполагает различие между специфически человеческим миром, сформированным культурой, и миром органической и неорганической природы. Второе основано на различии дорефлексивного мира интерсубъективного существования и мира предметной среды, сформированного, например, наукой.<sup>129</sup> Любая познавательная деятельность, в том числе и наивное философствование, обретает поэтому прочный фундамент в конкретной человеческой жизнедеятельности.

Понятие жизненного мира тесно связано с такими понятиями, как интерсубъективность, телесность, опыт Другого и т.п. Для ребенка мир и он сам выступают самым общим коррелятом сознания или самой обширной его предметностью. Это, с одной стороны, мир повседневности, мир культуры, с другой – основания всякого представления о мире. Мир находится *между* субъектами этого мира, выступая *средой* их жизненного опыта и придавая этому жизненному опыту определенные формы. Интерсубъективность есть условие возможности мира, как и условие объективности всякого знания, которое в жизненном мире из моего, субъективного, превращается в принадлежащее всем – объективное. Любая познавательная деятельность, в том числе и наивное философствование, есть превращение мнений в знания, субъективного в объективное, моего в

---

<sup>128</sup> Там же. С. 165.

<sup>129</sup> См.: Касавин И.Т. Мир науки и жизненный мир человека // Эпистемология и философия науки. 2005. № 3.

общезначимое. Двойственный характер жизненного мира как основания всякого знания и горизонта всех его возможных модификаций, взаимосвязан с двойственностью самого сознания, которое всегда исходит из чего-то ему чуждого и с необходимостью его полагает.

Однако какие смысловые формы подобрать, чтобы передать содержание собственных восприятий? Как ощущения близкого и родного жизненного мира перевести в пространство интерсубъективных знаний? Как осуществить переход из реальности чувственной в реальность смысловую? Естественной и привычной для ребенка смысловой связкой является связка «сознание-тело», влекущая за собой первоначальные антропоморфные скрепы. «Ой, мама, меня под коленкой тошнит!»<sup>130</sup> или «Мама, сними с меня башмак. У меня на правой ноге ладошка чешется».<sup>131</sup> По сути, осознание восприятий происходит у ребенка в мифической форме через изначальное антропоморфное единство жизненного мира. Например, изменение формы или качества предмета может интерпретироваться ребенком посредством ассоциируемых с этим предметом антропоморфных характеристик: «Когда конфету держишь во рту, она вкусная. А когда в руке – невкусная».<sup>132</sup> Мифическую антропоморфную основу имеют интерпретации пространства жизненного мира: «Я так много пою, что комната делается большая, красивая...»<sup>133</sup> Жизненный мир ребенка насквозь пронизан ощущениями и эмоциями, которые воспринимаются им как нечто объективное, неподконтрольное: «"Как ты смеешь драться?" "Ах, мамочка, что же мне делать, если драка так и лезет из меня!"»<sup>134</sup> Причинно-следственные связи явлений и смыслов опять-таки имеют жесткую привязку к антропоморфным формам жизненного мира ребенка: «Я люблю снег больше солнышка. Из снега можно крепость построить, а из солнышка что?»<sup>135</sup> или «Вырвали зуб. "Пусть он теперь у врача в банке болит!"»<sup>136</sup> Любое смысловое опосредование, к которому прибегает взрослый в объяснении причинно-следственных связей, чуждо ребенку, поскольку данные

---

<sup>130</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 161.

<sup>131</sup> Там же. С. 162.

<sup>132</sup> Там же. С. 228.

<sup>133</sup> Там же. С. 76.

<sup>134</sup> Там же. С. 75.

<sup>135</sup> Там же. С. 156.

<sup>136</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 231.

смысловые «симуляции» не имеют никаких точек соприкосновения с его жизненным миром: «"Мама, как едет трамвай?" "По проводам идет ток. Мотор начинает работать, вертит колесики, трамвай едет". "Нет, не так". "А как же?" "А вот как: динь, динь, динь, ж-ж-ж-ж!"»<sup>137</sup>

### **К. Ясперс о позиции наивности в философствовании**

Мы разделяем позицию К. Ясперса, согласно которой, «философия доступна каждому», ибо философствование имеет смысл только тогда, когда оно «вливается в человеческое бытие, которое определяется тем, насколько оно уверено в бытии и через него в самом себе».<sup>138</sup> Поэтому философское мышление всегда «изначально», т.е. каждый человек осуществляет его самостоятельно. Отсюда обращение Ясперса к детским интерпретациям философских проблем. «Отнюдь не редко из уст ребенка мы слышим то, что по своему смыслу непосредственно восходит к глубинам философствования», – пишет Ясперс.<sup>139</sup>

Обратимся к комментариям Ясперса примеров наивного философствования детей. Ребенок удивляется: «Я все время пытаюсь думать, что я – это другой, но всегда оказывается, что это снова я».<sup>140</sup> Здесь наивное философствование ребенка определяется Ясперсом как пограничное состояние, связанное с «сознанием бытия в самосознании».

Ребенок слушает историю о сотворении мира: вначале Бог создал небо и землю... и тут же спрашивает: «Что же было до начала?»<sup>141</sup> Здесь, по мысли Ясперса, ребенок оказался на границе между беспредельностью дальнейшего вопрошания, как «естественного» стремления разума, с одной стороны, и бесперспективностью этого стремления, как осознания разумом собственных пределов, – с другой.

«Во время прогулки на лесной опушке девочке рассказывают сказку об эльфах, которые по ночам водят там хороводы... "Но ведь их нет..." Тогда ей рассказывают о реально существующих вещах, о движении Солнца, о вращении Земли, приводят доводы, которые говорят о шарообразности Земли и ее вращении вокруг самой себя...

---

<sup>137</sup> Там же. С. 173.

<sup>138</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 225.

<sup>139</sup> Там же.

<sup>140</sup> Там же.

<sup>141</sup> Там же.

"Ах, это ведь неправда, – говорит девочка и топает ногами по земле, – Земля стоит крепко. Я верю только тому, что вижу". На это ей говорят: "Тогда ты не веришь в Бога, его ты ведь тоже не можешь видеть". Девочку это озадачивает, но затем она очень решительно заявляет: "Если бы его не было, тогда бы ведь и нас совсем не было"». <sup>142</sup> Комментарий Ясперса: «Этот ребенок оказался охвачен изумлением перед тут-бытием: оно не обусловлено самим собой. И он постиг различие в вопрошании: направлено ли оно на предмет, существующий в мире, или на бытие и наше тут-бытие в целом». <sup>143</sup> Опять-таки мы наблюдаем здесь два уровня философской рефлексии: по поводу мира, как условия и горизонта познания, и по поводу меня-в-мире, как источника и основы познания. Эти уровни тесно взаимосвязаны между собой, взаимообусловлены, что свидетельствует именно о философском характере детских интерпретаций.

Еще пример. Девочка, направляясь в гости, поднимается по ступенькам лестницы. Вдруг для нее становится очевидным, что все непрестанно меняется, протекает, проходит мимо, исчезает, как будто бы ничего и не бывало. «Но ведь должно же существовать что-то прочное... то, что я здесь и сейчас поднимаюсь по ступенькам к тете, – это я хочу удержать». <sup>144</sup> Ясперс описывает это интеллектуальное «открытие» девочки и связанное с ним эмоциональное напряжение как некое душевное переживание, потрясение, связанное с «поиском выхода», т.е. наивное философствование рассматривается в контексте рефлексии экзистенциальных состояний.

«Если бы кто-то собирал подобные примеры, – пишет Ясперс, – то смог бы составить богатую энциклопедию детской философии (в нашем контексте – наивного философствования детства – С.Б.). 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

---

<sup>142</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 226.

<sup>143</sup> Там же.

<sup>144</sup> Там же.

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 уйдет от него».<sup>145</sup>

Эмоциональная составляющая наивного философствования, связанная с глубоким психологическим переживанием, потрясением от пребывания на границе «знание-незнание», выделяется Ясперсом посредством смысловой параллели между «изначальным философствованием» детей, с одной стороны, и состоянием душевнобольных, — с другой. «В начальный период некоторых душевных болезней имеют место совершенно потрясающие метафизические откровения, которые, правда, по форме и речевому выражению являются всегда настолько шокирующими, что их оглашение не может иметь какого-либо объективного значения, за исключением таких редких случаев, как поэт Гёльдерлин или художник Ван-Гог. Однако тот, кто присутствует при этом, не может избежать впечатления, что здесь разрывается покров, под которым обыкновенно проходит наша жизнь. Некоторым обычным, здоровым людям также знаком опыт переживания глубоко тревожащих значений, которые свойственны переходному состоянию от сна к пробуждению и при полном пробуждении снова утрачиваются, оставляя лишь ощущение того, что нам к ним более не пробиться. Есть глубокий смысл в утверждении, что устами детей и блаженных глаголет истина».<sup>146</sup> Однако Ясперс подчеркивает, что «творящая изначальность, которой мы обязаны великим философским мыслям» находится вне области наивного философствования. Наивное философствование лишь «срывает» покров повседневности с глубоких философских проблем и «застывает» на границе «знание-незнание» в мучительной для здравого смысла рефлексивной паузе. Наивное философствование не в состоянии двигаться дальше без «проводника-профессионала». Вливаясь же в ту или иную философскую школу, сливаясь с определенной «схоластической» традицией, наивное философствование тем самым прекращает свое существование как самостоятельный эпистемологический феномен.

Ясперс подчеркивает укорененность наивного философствования в структурах повседневного знания. «Поскольку философия для человека необходима, она каждый раз присутствует в

---

<sup>145</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 226.

<sup>146</sup> Там же. С. 226-227.

общественном мнении, в передаваемых из поколения в поколение пословицах, в общеупотребительных философских оборотах речи, в господствующих убеждениях, а также в языке просвещения, политических кредо, но прежде всего и с самого начала истории – в мифе. От философии невозможно уйти. Вопрос лишь в том, осознается она или нет, будет ли она хорошей или плохой, запутанной или ясной. Тот, кто отвергает философию, сам практикует ее, не отдавая себе в этом отчета».<sup>147</sup>

Как и И. Кант, Ясперс акцентирует внимание на процессуальном моменте философствования. «Поиск истины, а не владение истиной есть сущность философии, – пусть даже она по-прежнему зачастую изменяет этому своему смыслу догматизмом, подразумевающим выраженное в положениях окончательное, завершенное и имеющее дидактический характер знание. Философия означает – быть в пути. Ее вопросы существеннее, чем ее ответы, и каждый ответ превращается в новый вопрос».<sup>148</sup> И далее: «Однако это "бытие-в-пути" – как судьба человека, существующего во времени, – несет в себе возможность глубокого удовлетворения, обретаемого в мгновения особых свершений. Его не найти в высказанном знании, в научных положениях и принципах, – оно лежит в историческом осуществлении человеческого бытия, которому раскрывается само бытие. Добиться этого в ситуации, в которой находится человек, и является смыслом философствования».<sup>149</sup>

Ясперс неоднократно подчеркивает, что такое философствование не есть философия в «школьном» значении этого слова. Здесь опять мы наблюдаем смысловые параллели с Кантом. «Хотя философия в форме простых и действенных мыслей может затронуть каждого человека и даже ребенка, ее сознательная разработка является никогда не завершимой и всякий раз возобновляющейся задачей, которая осуществляется всегда в настоящем как единое целое. Она возникает в работах великих философов и, как эхо, повторяется у менее значительных».<sup>150</sup> Для наивного философствования характерен другой акцент – деятельностный, процессуальный. «Всякая философия определяется посредством своего осуществления. Чтобы узнать, что такое

---

<sup>147</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 227.

<sup>148</sup> Там же.

<sup>149</sup> Там же.

<sup>150</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 228.

философия, надо пытаться философствовать. В таком случае философия – это одновременно исполнение живого мышления и осознание соответствующих мыслей (рефлексия) или действие и разговор о нем. Только исходя из собственного опыта и возможно понять, что же встречается нам в мире в качестве философии».<sup>151</sup>

### **Реализм наивного философствования**

В качестве примера еще раз обратимся к интерпретации ребенком состояний сна и бодрствования. Является ли то, что я сейчас переживаю сном? Как мы можем знать и доказать, спим ли мы в данный момент или бодрствуем, и не есть ли все наши мысли – сны? Г.Б. Меттьюз в своей книге «Философия детства» рассматривает следующий эпизод: шестилетний Тим спрашивает у отца, откуда нам известно, что все окружающее – не сон. Далее Тим приводит собственное решение проблемы: все окружающее не может быть сном, потому что во сне люди не спрашивают, сон это или нет.<sup>152</sup> Сама постановка вопроса весьма выразительна. Меттьюз в качестве сравнения приводит рассуждения на эту тему Б. Рассела, который отмечает, что нет логической невозможности в предположении, что вся жизнь есть сон, в котором мы создаем все объекты, предстающие перед нами. Сходную постановку вопроса мы находим у Декарта, который приходит к выводу о том, что не существует решающих указаний, по которым бодрствование можно было бы отличить от сна. Единственно достоверным, по Декарту, является существование самого центрального индивидуального сознания, которое подвергает сомнению существование мира явлений, так же как и истинность собственного существования. Отсюда следует знаменитая посылка Декарта «мыслю, следовательно, существую».<sup>153</sup> На этом фоне рассуждения шестилетнего ребенка весьма примечательны: 1) если бы все окружающее было сном, люди не спрашивали бы, сон это или нет, 2) люди спрашивают, является ли все окружающее сном. Следовательно: 3) окружающее не является сном.

---

<sup>151</sup> Там же.

<sup>152</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 5.

<sup>153</sup> См.: Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках // Декарт Р. Сочинения: В 2 т. М., 1989. Т. 1. Часть четвертая. Доводы, доказывающие существование Бога и бессмертие души, или Основания метафизики.



Это логически правильно построенное рассуждение, хотя, конечно, первую посылку можно поставить под сомнение. Сходная по теме, но противоположная по смыслу ситуация обрисована в «Алисе в Зазеркалье» Л. Кэрролла, где персонажи-близнецы Траляля и Труляля пытаются убедить Алису в том, что она так же, как и они сами, существуют лишь во сне Черного Короля, а не иначе.<sup>154</sup> Уязвимость посылки Тима связана с отсутствием уверенности в том, насколько «настоящими» являлись бы вопросы, если бы их задавали во сне. Меттьюз находит интересный аналог решения Тима в современной философской литературе – рассуждения Н. Малколма о том, что по отношению к утверждению «я бодрствую» невозможно выдвинуть утверждение, которое явилось бы его истинным отрицанием.<sup>155</sup>

Рассмотрим еще один эпизод. «Одна родительница в моем классе, – пишет Меттьюз, – вспоминала, что ее трехлетняя дочь, когда-то спрашивала ее: «"Мама, мы "живые" или мы как бы на видео?" Очевидно, что вопрос этого ребенка имеет несомненное сходство с традиционным вопросом "о сне и бодрствовании". Но это также свежий и новый вопрос, который, конечно же, нельзя представить до появления телевидения, видеокамер и видеомагнитофонов».<sup>156</sup> Некоторые важные особенности «проблемы сна и бодрствования» переносятся ребенком на «проблему видео». Ведь возможно, что когда в моем воображении ко мне в голову приходит мысль, что я активен, в моем сознании может просто прокручиваться видео запись. Однако новизна вопроса заключается в том, что в отличие от «проблемы сна и бодрствования», «проблема видео» предполагает, что наши жизни уже записаны на пленку и только ждут, когда их покажут.

Таким образом, данные примеры наглядно свидетельствуют о том, что проблема «сна и бодрствования» приводит ребенка в процессе наивного философствования к пониманию того, что различные объекты представляются сознанию как составляющие элементы разных сфер реальности. Это значит, что ребенок приходит к пониманию возможности «перемещения» в различных сферах реальности. Иначе говоря, он осознает мир состоящим из множества реальностей. По мере перемещения из одной реальности в другую ребенок воспринимает этот переход как своего рода шок, который

---

<sup>154</sup> См.: Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье. М., 1979. С. 156 – 157.

<sup>155</sup> См.: Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 26; 108.

<sup>156</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 17.

вызван переключением внимания в связи с этим переходом. Лучше всего это иллюстрируется тем состоянием, которое испытывает человек, просыпаясь. Таким образом, проблема «сна и бодрствования», которая, казалось бы, легко «снимается» с позиции здравого смысла, в наивном философствовании детства расширяется до уровня проблемы многомерности мира, проблемы множественности реальностей.

П. Бергер и Т. Лукман отмечают, что среди множества реальностей существует одна, представляющая собой реальность *par excellence*. Это – реальность повседневной жизни.<sup>157</sup> Напряженность сознания наиболее высока в повседневной жизни, т.е. последняя накладывается на сознание наиболее сильно, настоятельно и глубоко. Реальность повседневной жизни воспринимается ребенком, прежде всего, как упорядоченная реальность. Ее феномены уже систематизированы в образцах, которые кажутся независимыми от нашего понимания и которые налагаются на него. Реальность повседневной жизни уже объективирована, т.е. конституирована порядком объектов, которые обозначены как объекты «мира без Я». Язык, используемый в повседневной жизни, постоянно предоставляет эти необходимые объективации и устанавливает порядок, в рамках которого приобретают смысл и значение и эти объективации, и сама повседневная жизнь.

Реальность повседневной жизни организуется вокруг «здесь» нашего тела и «сейчас» нашего настоящего времени. Это «здесь-и-сейчас» – фокус нашего внимания к реальности повседневности. Это означает, что ребенок воспринимает повседневную жизнь в зависимости от степени пространственной и временной приближенности или удаленности. Ближайшей к нему является та зона повседневной жизни, которая непосредственно доступна его физической манипуляции. Эта зона включает мир, находящийся в пределах его досягаемости, мир, в котором он действует так, чтобы видоизменить его реальность. Конечно, ребенок осознает, что реальность повседневной жизни содержит и другие зоны, не столь доступные его пониманию. Но у него пока нет прагматического интереса в этих зонах, либо интерес есть, но он не является непосредственным, поскольку они могут быть для него зонами манипуляции лишь потенциально. Но все-таки, если интерес философствующего ребенка

---

<sup>157</sup> См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995. С. 40.

к этим отдаленным зонам возникает, чем же он обусловлен? На наш взгляд, психологической составляющей этого интереса является состояние риска и связанное с этим удовольствие, интеллектуальной же составляющей является насущность познания, в силу стремительности приближения и вхождения этих зон в сферу повседневности ребенка в связи с высокой динамикой физиологических, психологических, социокультурных перемен, происходящих в его жизни.

### **Проблема единства пола-гендера**

Долгое время для ребенка такой «пограничной зоной», недоступной его пониманию является все, что связано с «тайной» его появления на свет. Сначала подобный интерес не возникает в силу детского эгоцентризма. Однако потом всеобщий принцип причинности ребенок начинает распространять и на собственное Я. Почему я появился на свет? Как это произошло? И вообще, как появляются дети? Понятно, что объяснение, исходящее или от взрослых, или сформулированное самим ребенком будет иметь мифическую окраску в силу образности интерпретации. Мифологемы взрослых (начиная от пресловутого аиста и кончая покупкой в магазине) поражают своей примитивной однообразностью и нищетой смысла, что, конечно же, не может удовлетворить познавательный интерес ребенка. Первый аспект этого интереса касается проблемы причинности и преодоления неизбежно возникающего регресса в бесконечность. Например, «до четырех лет Машеньке внушали, что детей покупают в магазине. Но в четыре года посыпались вопросы: в каком магазине? где? как? и т.д.»<sup>158</sup> или «когда Кате было четыре года, относительно себя она безоговорочно приняла версию о покупке в магазине. Но уже в пять лет Катя выразила недоумение: "А откуда звери берут детей? Ведь у них же нет магазинов"».<sup>159</sup> Мифологемы взрослых легко развенчиваются ребенком: «"Папа, откуда я взялся?" "Тебя купили на рынке". "Да, но прежде чем продавать, меня должен же был кто-то сделать!"»<sup>160</sup> В качестве итога этого неудовлетворенного интереса, даже когда ребенку сообщается подлинная причина его появления на свет, неизбежен

---

<sup>158</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 175.

<sup>159</sup> Там же. С. 177.

<sup>160</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 180.

метафизический вопрос о первопричине: «Как сделался первый человек? Ведь его родить-то было некому!»<sup>161</sup>

Второй аспект детского интереса в этой «пограничной зоне» касается половых и гендерных соотношений характеристик родителей с индивидуальностью ребенка: «Папа, а когда ты был маленький, ты был мальчик или девочка?»<sup>162</sup> или «Деток мамы родят, а взрослых людей кто?»<sup>163</sup> Ребенок последовательно и настойчиво осуществляет «диалектическое снятие» и критику переходных «рабочих гипотез», выдвигаемых взрослыми в качестве ответов на его вопросы: «Машеньке объяснили, что детей не покупают, а рожают. Например, мама родила Машеньку, а баба Марина – маму и т.д. "А дедушка Коля кого родил? Тети родят девочек, а дяди мальчиков?" – и была возмущена, узнав, что дяди не родят. Далее посыпалось: "Почему Сережа родился у тети Гали, а не у тебя? Не захотел быть в твоём животике? Почему? А почему Людочка родилась позже меня и теперь она меньше меня? Почему она не захотела родиться вместе со мной?"»<sup>164</sup> Философствующий ребенок, размышляя об этом аспекте, выстраивает специфические мифические в своей основе «теории» соотношения Я и Другого, «теории» обусловленности пола и гендера. «Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами».<sup>165</sup> «"А маленькие дети как рождаются?" – спросил отец, испытывая ребенка. "У мамы в животе! Вот мама съест телятину, у нее и родится маленький ребеночек". "А если я съем телятину, у меня родится или нет?" "У тебя тоже родится. У мамы дочка, у тебя сынок"».<sup>166</sup> Причем, фактор рождения может иметь и обратный вектор – от ребенка к родителям, например, ребенок, играя с куклой, приговаривает: «...Наконец-то у девочки народились папа и мама, и она им очень обрадовалась».<sup>167</sup> По сути, «обыгрывание» подобных проблем есть яркий показатель напряженного интеллектуального поиска ребенком самоидентификации через пол и гендер. Характерным является то, что в детстве гендер почти полностью подменяет собой пол. Например, до 4 лет ребенок считает возможным изменение своего

---

<sup>161</sup> Там же. С. 176.

<sup>162</sup> Там же. С. 156.

<sup>163</sup> Там же. С. 181.

<sup>164</sup> Там же. С. 175.

<sup>165</sup> Там же. С. 176.

<sup>166</sup> Там же. С. 179.

<sup>167</sup> Там же. С. 182.

пола, так как принимает его за внешнюю и съемную часть любого человека, вроде одежды.<sup>168</sup>

Интеллектуальные открытия, которые совершает ребенок, по поводу «пограничной зоны» собственного рождения полностью соответствуют мифическим представлениям его жизненного мира. Если даже сообщить ребенку «правду» о рождении, это нисколько не разрушит его привычные мыслительные схемы и образы. Наоборот, новая информация будет органично ассимилирована, усиливая некогда сформулированную ребенком «теорию». Это свидетельствует о том, что парадигмы знания очень устойчивы и простая информированность в той или иной области при отсутствии глобальной перестройки привычного жизненного мира, никак не влияет на само знание и его структуру. Новая информация либо просто отсеивается как бесполезная, либо дополняет господствующую «теорию» без существенных парадигмальных сдвигов в ней.

Пятилетний Волик, когда мать откровенно сообщила ему подлинные и подробные сведения о происхождении детей, тотчас же стал импровизировать длинную повесть о своей жизни в материнской утробе: «"Там есть перегородка... между спинкой и животиком". "Какая перегородка?" "Такая перегородка – с дверкой. А дверка вот такая маленькая. (Смеется.) Да-да. Я сам видел, когда у тебя в животике был. И комнатка там есть малюсенькая, в ней живет дяденька". "Какой дяденька?" "Я был у него в гостях, пил у него чай. Потом я играл еще в садике. Там и садик есть маленький, и песочек в нем... И колясочка маленькая... Я там с детками играл и катался". "А откуда же детки?" "Это у дяденьки родились... Много-много деток. И все мальчики – девочек там нет. И моссельпрованцы сидят... Трое их... Вот такие малюсенькие". "И ты там жил у них?" "Я приходил к дяденьке в гости, а когда пришла пора родиться, я с ним попрощался за ручку и вышел у тебя из животика"». <sup>169</sup> И далее. «"После каждого глотка Волик останавливается и как бы прислушивается, что делается у него внутри. Потом весело улыбается и говорит мне: "Уже побежало по лестничке в животик". "Как – по лестничке?" "У меня там лестничка (показывает путь от горла до желудка); все, что я

---

<sup>168</sup> См.: Ершова Е.М., Мясникова Л.А. Путь к себе: женщина между полом и гендером. Екатеринбург, 2007. С. 64-65; Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3 – 7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 66-67.

<sup>169</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 185.

кушаю, бежит потом по лестничке в животик... А потом есть еще лестничка в ручках, в ножках... Везде идет то, что я кушаю..." "Это тебе кто-нибудь рассказал так?" "Нет, это я сам видел". "Где же ты это видел?" "А когда я был у тебя в животике, я видел, какие у тебя лестницы... значит, и у меня такие..."<sup>170</sup>

Знания, соответствующие жизненному миру ребенка, отличаются невероятной гибкостью, ассимилируя, например, явно непонятную, а потому «нежизненную» для ребенка информацию о наследственности посредством спонтанно выдвигаемых ребенком «рабочих гипотез»: «Пришли гости, и кто-то спросил про трехлетнюю Валю: "Чьи у Вали глаза?" Ему ответили: "Папины". "А папа, бедный, значит, без глаз остался," – подумала Валя и тут же сочинила такую гипотезу: "Когда я еще не родилась, у папы было много глаз, и большие и маленькие; а когда мама купила меня, папа отдал мне большие глаза, а себе оставил маленькие"».<sup>171</sup> Замечательна та легкость, с которой ребенок разрешает подобные интеллектуальные проблемы. Все это – виртуозная импровизация, сродни тем вдохновенным экспромтам, которые он произносит во время игры. Экспромты для него такая же неожиданность, как и для его собеседника. Он, по видимому, не знает заранее, что скажет, но говорит уверенно и твердо, не сомневаясь в правильности своих измышлений. Эти измышления – временки, «рабочие гипотезы». Через минуту он уже может высказывать прямо противоположные мысли, ибо данная «работа» для него является увлекательной смысловой игрой.

### **Интерсубъективность реальности повседневности**

Реальность повседневной жизни представляется как интерсубъективный мир.<sup>172</sup> Именно благодаря интерсубъективности повседневная жизнь резко отличается от других реальностей.

---

<sup>170</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 185.

<sup>171</sup> Там же. С. 186.

<sup>172</sup> В определении понятия интерсубъективности ценным для нас является следующее методологическое замечание А.П. Огурцова: «Когда говорят об интерсубъективности, говорят об опыте различных *субъектов*, находящихся в *ситуации общения, взаимной коммуникации*. И вырвать интерсубъективность из контекста взаимоинтенциональной соотнесенности субъектов опыта, из ситуации диалога, коммуникации, общения – это означает подменить интерсубъективность объективностью, понятой сугубо натуралистически» (Огурцов А.П. Интерсубъективность как поле философских исследований // *Личность. Культура. Общество*. 2007. № 1. С. 60).

Например, ребенок один в мире снов, фантазий, но он знает, что мир повседневной жизни столь же реален для других, как и для него, ведь в повседневной жизни он не может существовать без постоянного взаимодействия и общения с другими людьми. «Я знаю, что моя естественная установка по отношению к этому миру соответствует естественной установке других людей, что они тоже понимают объективации, с помощью которых этот мир упорядочен, и в свою очередь также организуют этот мир вокруг "здесь-и-сейчас", их бытия, и имеют свои проекты действий в нем».<sup>173</sup> Конечно, ребенок знает также и то, что у других людей есть своя перспектива на общий мир, не тождественная его собственной. Его «здесь» – это их «там». Его «сейчас», зачастую, совсем не совпадает с их представлениями. Его проекты не только отличаются, но могут даже противоречить их проектам. В то же время ребенок знает, что живет с ними в *общем* мире. Но важнее всего то, что он знает, что существует постоянное соответствие между его значениями и их значениями в этом мире, что у него и у них есть общее понимание этой реальности. «Естественная установка именно поэтому и является установкой повседневного сознания, что связана с миром, общим для многих людей. Повседневное знание – это знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни».<sup>174</sup> Но, тем не менее, повседневное знание, к которому приобщился ребенок, не дает ему успокоения в интеллектуальном поиске. Естественная установка преодолевается наивным философствованием, которое ставит под вопрос «аксиомы» и мифологемы повседневного знания.

Реальность повседневной жизни в качестве реальности имеет само собой разумеющийся характер. Она существует как самоочевидная и непреодолимая фактичность. Ребенок знает, что она реальна. Но у него могут возникнуть сомнения в ее реальности. Конечно, он, большей частью, воздерживается от них, поскольку привыкает жить повседневной жизнью согласно заведенному порядку. Такое воздержание от сомнений настолько устойчиво, что, для того чтобы отказаться от него, как ему того хотелось бы, он совершает резкий скачок. В этом контексте наивное философствование выступает для него не только как познавательный поиск, интеллектуальная игра, но и как акция, протест, действие. Мир

---

<sup>173</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности... С. 44.

<sup>174</sup> Там же.

повседневной жизни декларирует себя, и если ребенок хочет «бросить вызов» этой декларации, то прилагает немало усилий. Однако не все аспекты этой реальности в равной степени непроблематичны. Повседневная жизнь разделена на сектора, одни из которых воспринимаются привычно, а в других ребенок сталкивается с проблемами того или иного рода. Но даже непроблематичные сектора повседневной реальности являются таковыми лишь до тех пор, пока нет свидетельств об обратном, т.е. до тех пор, пока с возникновением проблемы не прерывается их последовательное функционирование. «Когда это происходит, реальность повседневной жизни стремится интегрировать проблематичный сектор в тот, который уже непроблематичен. Повседневное знание содержит множество рекомендаций по поводу того, как это следует делать».<sup>175</sup> Это понятно на приведенных выше примерах. Таким образом, повседневное знание обладает в отношении наивного философствования довлеющим значением.

### **Основания наивного философствования: удивление, сомнение, душевное потрясение**

Во «Введении в философию» Ясперс использует несколько понятий для определения оснований философствования. Это – «начало» (Anfang), «происхождение» (Ursprung) и «исток» (Quelle).<sup>176</sup> Если «начало» (Anfang) трактуется Ясперсом исторично в духе «школьного» понятия философии, то понятие «изначальное» (Ursprüngliche) трактуется как некий субъективный импульс к философствованию, «исток» (Quelle), который свойственен любому человеку (в том числе и ребенку) независимо от его принадлежности к той или иной философской традиции или «стратегии» философствования. В дальнейшем изложении мы берем на себя смелость объединить понятия «изначального» и «истока» (звучащих несколько метафорично) в более емкое понятие «основания» без какого-либо ущерба для их содержания. В таком случае основания субъективной способности человека к наивному философствованию мы связываем с такими концептуальными аффектами как *удивление, сомнение и душевное потрясение*.

---

<sup>175</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности... С. 45.

<sup>176</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 230.



Удивление как концептуальный аффект философствования отмечается, как известно, еще Платоном и Аристотелем. Это прежде всего пассажи из «Теэтета» Платона о том, что «изумление... есть начало философии»,<sup>177</sup> а также из «Метафизики» Аристотеля о том, что «и теперь и прежде удивление побуждает людей философствовать, причем вначале они удивляются тому, что непосредственно вызвало недоумение, а затем, мало-помалу продвигаясь таким образом далее, они задавались вопросом о более значительном, например о смене положений Луны, Солнца и звезд, а также о происхождении Вселенной».<sup>178</sup> Однако по мысли М. Хайдеггера, просто утверждать, что удивление есть причина философствования, было бы слишком поверхностно, преждевременно и искажало бы суть рассуждений Платона и Аристотеля. «Если бы они придерживались такого мнения, – пишет Хайдеггер, – это означало бы следующее: некогда люди удивились именно сущему, тому, что оно есть и что оно есть. Под влиянием удивления начали они философствовать. Едва лишь философия пришла в движение, удивление, как импульс, стало излишним и поэтому исчезло».<sup>179</sup> Однако вслед за Хайдеггером, мы определяем удивление не как импульс, а как основание философствования. Удивление, как «архэ» «присутствует и правит в каждом шаге философии», а удивление как «пафос» создает специфический «настрой» к философствованию. «В удивлении мы удерживаем себя. Мы словно отступаем перед сущим – перед тем, что оно существует, и существует так, а не иначе. И удивление не исчерпывает себя в этом отступлении перед Бытием сущего – как отступление и самообладание, оно в то же время пленено и словно сковано тем, перед чем отступает. Таким образом, удивление есть *dis-position* (расположенность), в которой и для которой раскрывает себя Бытие сущего. Удивление является тем настроем, в каком греческим философам было дано соответствие Бытию сущего».<sup>180</sup>

Философия, по меткому замечанию М.К. Мамардашвили, вообще есть способ внесения в мир непонятого: «До философии мир понятен, потому что в мифе работают совершенно другие структуры сознания, на основе которых в мире воображаются существующими

---

<sup>177</sup> Платон. Теэтет. 155d // Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 208.

<sup>178</sup> Аристотель. Метафизика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1976. Т. 1. С. 69-70.

<sup>179</sup> Хайдеггер М. Что такое – философия... С. 155.

<sup>180</sup> Там же. С. 156.

такие предметы, которые одновременно и указывают на его осмысленность».<sup>181</sup> Однако, как и Хайдеггер, Мамардашвили предостерегает от бытового, психологического, обыденного восприятия слова «удивления»: что вот я удивился чему-то. Это удивление другого рода. Это не просто способность удивляться, а «способность понять, чему мы удивляемся».<sup>182</sup> Например, тому, что есть нечто, а не ничто. В каком смысле это удивление? В том, что должно, казалось бы, быть ничто, а есть нечто. Таким образом, философия начинается с удивления, и это настоящее удивление не тому, что чего-то нет, а тому, что вообще что-то есть.

Удивление настоятельно ведет к познанию. В удивлении я осознаю свое незнание. Я ищу знание ради самого знания. Философствование становится для ребенка некой интеллектуальной игрой, освобождением от стесненности жизненными потребностями. Пробуждение осуществляется в свободном от цели взирании на вещи, в вопросах: что это все означает и откуда все это происходит, – вопросах, ответ на которые, зачастую, не направлен на практическую пользу, но приносит интеллектуальное удовлетворение. Мы делаем акцент на слове «интеллектуальное», поскольку помимо эмоционального удовлетворения, что соответствует исключительно частной потребности, достигается удовлетворение требований и условий проблемы, порождающей идею, цель и метод действия. А это уже условия всеобщие и объективные.

Как только удивление ребенка нашло интеллектуальное удовлетворение в познании, сразу же заявляет о себе сомнение. Хотя объем знаний ребенка постоянно растет, но при критической проверке ничего не остается несомненным. Прежде всего, ребенок приходит к пониманию того, что его чувственные восприятия обманчивы, они не совпадают с тем, что находится вне него. Философствуя, ребенок прибегает к сомнению, пытается радикально воплотить его в жизнь, либо в жажде отрицания путем сомнения вплоть до агностицизма, либо, задаваясь вопросом: где же обрести уверенность, неподвластную никакому сомнению и способную выдержать любую критику? Примечательно, что в философствовании ребенка сомнение имеет, по сути, методологическое значение, являясь предварительной ступенью познания. Сомнение становится

---

<sup>181</sup> Мамардашвили М.К. Введение в философию // Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996. С. 13.

<sup>182</sup> Там же. С. 21.

источником критической проверки любого знания. Философствование же делает сомнение посредником в обретении достоверности. Помимо всего прочего, в сомнении как основании наивного философствования ребенок обретает достоверность собственного Я в качестве субъекта, посредника. Именно сомнение дает ему уверенность в реальности, значимости, первоосновности собственного Я.

По данным Е.В. Субботского, занимавшемся исследованием «фундаментальных структур рациональности» у детей от 4 до 14 лет, раньше всего детьми подвергается сомнению ситуативно-вероятностное знание, затем – знание о тождестве зрительных образов вызвавшим их реальным предметам, некоторые виды «конкретных знаний», полученных от взрослых («Не согласен, когда в книгах пишут одно, а сами делают другое»). Субботский допускает возможность сомнения в истинности знаний этого типа еще до того, как у ребенка сложатся более или менее устойчивые представления об истине и ее критериях. Позже у ребенка возникает способность подвергнуть сомнению более устойчивые и очевидные для него данные чувственного опыта – адекватность восприятия формы своего тела («Может быть, я инопланетянин, похож на осьминога, сплю и мне снится, что я человек») и адекватность восприятия формы предметов мира («Может я сплю и вижу предметы такими, а проснусь – там столы сделаны из пуха, комнаты похожи на шары, а планеты квадратные»). Субботский утверждает, что большинство детей уже на шестом году жизни допускают, что глаз не всегда видит предметы точно такими, каковы они на самом деле, однако вплоть до 11-12 лет категорически отвергают возможность сомнения в общем подобии (адекватности) образа предмету.<sup>183</sup>

Интеллектуальное удовольствие от познания, которое получает ребенок, философствуя, заставляет его продолжить поиск достоверности. Постепенно ребенок приходит к осознанию себя самого в своей жизненной ситуации. Ребенок понимает, что многое в его власти, он может сам влиять на жизненные ситуации. Но наряду с этим, ему открывается смысл «пограничных ситуаций» (К. Ясперс). Ребенок начинает понимать, что выйти из этих ситуаций, избежать их, изменить их, он никогда не сможет. После удивления и сомнения осознание этих пограничных ситуаций есть еще одно основание

---

<sup>183</sup> См.: Субботский Е.В. Онтогенез сознания и основы рациональности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1989. № 1. С. 72.

наивного философствования. Здесь познание сопряжено с глубоко переживаемым душевным потрясением. Но философствование и здесь в состоянии дать ребенку некое интеллектуальное удовлетворение. Философствование может стать условием для *коммуникации*. В понимании К. Ясперса, только удовлетворение в подлинной коммуникации делает нас в философском смысле не такими ранимыми в «пограничных ситуациях».<sup>184</sup> Хотя к философствованию ребенок приходит благодаря способности удивляться, сомневаться, через опыт пограничных ситуаций, но, в конечном счете, включая все это в себя, в силу наличия воли к подлинной коммуникации. Это с самого начала проявляется уже в том, что философствование в форме интеллектуальной игры предполагает общение, ребенок выражает себя, хочет быть услышанным, сущность его философствования есть сама сообщаемость. Не рассчитывая на ответный отклик, ребенок никогда не поддержит интеллектуальную игру: «"Ой, дедуля, киска чихнула!" "Почему же ты, Леночка, не сказала кошке: на здоровье?" "А кто мне скажет спасибо?"»<sup>185</sup>

### **Наивное философствование как форма коммуникации**

В этой связи нам близка позиция Ю. Хабермаса по поводу трактовки понятия «интеракция», которое понимается им не просто как «социальное взаимодействие» (Дж. Мид), но как глубинная содержательная коммуникация в лично значимой ее артикуляции. Если «стратегическое поведение» ориентировано, по Хабермасу, на достижение цели, что неизбежно предполагает ассиметричную субъект-объектную процедуру и прагматическое использование Другого в качестве объекта (средства), то «коммуникативное поведение» принципиально субъект-субъектно и, предполагая принятие Другого в качестве самодостаточной ценности, может рассматриваться в категориях самодостаточной процессуальности, исключающей какие бы то ни было цели, помимо самого акта своего осуществления.<sup>186</sup> В этом отношении наивное философствование реализуется как «интеракция», в контексте которой формулируются определенные идеалы и цели.

---

<sup>184</sup> См.: Ясперс К. Введение в философию... С. 235.

<sup>185</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 76.

<sup>186</sup> См.: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000. С. 216.

Однако каковы основания самих наличных форм «коммуникативного» поведения проявляющихся в наивном философствовании? Это становится понятным, исходя из предположения, что наивное философствование находит себя в систематической реконструкции интуитивного, дотеоретического знания участников коммуникации и тем самым способствует актуализации потенциала рациональности, заложенного в коммуникативном действии. Например, ребенок как наивный философ посредством удивления, сомнения, вопрошания противостоит институциональному и культурному принуждению здравого смысла, навязывающему «ложное» согласие. Наивное философствование как «интеракция» стремится к «подлинному» (рациональному) консенсусу, который достигается посредством дискурса – диалогически равноправной процедуры аргументации – и представляет собой универсальное (значимое для всех субъектов коммуникации) согласие. Мы полагаем, что между жизненным миром как ресурсом, из которого черпает коммуникативное действие, и жизненным миром как его продуктом посредством наивного философствования устанавливается круговой процесс.

Как известно, Хабермасом выделяются следующие модусы коммуникации: когнитивный, интеракционный и экспрессивный; при этом тематизируются соответственно: пропозициональное содержание, интерперсональное отношение, намерение говорящего; тематизация определяется следующими притязаниями на значимость: истина, правильность, правдивость. Говорящий и слушатель своими иллокутивными актами выдвигают притязания на значимость и требуют их признания. Поскольку же притязания на значимость имеют когнитивный характер, они доступны проверке. Отсюда тезис Хабермаса: «В конечном счете говорящий может иллокутивно воздействовать на слушателя, а последний, в свою очередь, на говорящего потому, что типичные для речевого действия обязательства связаны с когнитивными и доступными проверке притязаниями на значимость, т.е. потому, что взаимные обязательства имеют рациональную основу».<sup>187</sup> По схеме Хабермаса, коммуникативная практика на фоне определенного жизненного мира нацелена на достижение, сохранение и обновление консенсуса, который покоится на интересубъективном признании доступных критике притязаний на значимость. Внутренне присущая этой

---

<sup>187</sup> Там же. С. 242.

практике рациональность обнаруживается в том, что коммуникативно достигаемое взаимопонимание является в конечном счете обоснованным.<sup>188</sup> Для коммуникативного действия только такие речевые действия являются конститутивными, с которыми говорящий связывает доступные для критики притязания на значимость. Когда речь идет о взаимопонимании, имеется в виду экспликация дотеоретического знания компетентных речевых субъектов, в связи с чем «коммуникативное действие» и «жизненный мир» определяются как взаимодополнительные понятия: жизненный мир предстает как смысловой горизонт процессов коммуникации, являясь как бы «врожденным коммуникативным опытом».

По мысли К.-О. Апеля, *философски-рефлексивный дискурс* является необходимым условием аргументативного дискурса вообще. Если посредством консенсуально-коммуникативной рациональности устанавливаются «правила игры», благодаря которым координируется стратегическая деятельность «актеров», то посредством философского дискурса выясняются правила, по которым функционирует сама коммуникативная рациональность.<sup>189</sup> Вступающий в философский дискурс принимает участие в трансцендентальной языковой игре человеческой коммуникации, посредством которой открывается путь к любым тем или иным частным языковым играм.

В связи с этим объяснимо повышенное внимание авторов и разработчиков программы «Философия для детей» к таким понятиям как «сообщество исследователей» (*community of inquiry*) и «озабоченное мышление» (*caring thinking*). Н.С. Юлина в книге «Философия для детей» дает терминологические пояснения. В частности, термин «*community of inquiry*» она переводит как «сообщество исследователей», однако считает, что более точное его значение – «сообщество изыскателей истины» или «сообщество любознательных».<sup>190</sup> В чем заключается методологическое значение этого термина? Согласно М. Липману, многие ошибки и заблуждения, являющиеся источником конфликтов, причем не только среди детей, но и среди взрослых, проистекают из-за того, что, сталкиваясь с теми или иными проблемными ситуациями, люди не

---

<sup>188</sup> См.: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие... С. 52.

<sup>189</sup> См.: Назарчук А.В. Понятие рациональности в философии К.-О. Апеля // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2003. № 3. С. 57.

<sup>190</sup> Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005. С. 15.

умеют хорошо рассуждать.<sup>191</sup> Юлина комментирует: «Они в надлежащей мере не усвоили навыки приводить основания своих суждений, пользоваться критериями, избегать логических ошибок, анализировать смыслы понятий, их зависимость от контекста и т.д. И не овладели искусством вести дискуссию, разрешать конфликты, достигать компромисса и коллегиальных решений. Им легче разрешать ситуацию на основе стереотипа, предрассудка, эмоций и конфликтных действий, нежели пускаться в трудоемкую работу обоснованного рассуждения и диалога. Легкость, как правило, чревата неоправданными обобщениями, путаницей причин и следствий, фактов и ценностей и т.п., делающими уязвимым принятое решение».<sup>192</sup> По мысли разработчиков и адептов программы «Философия для детей» лучшим противоядием от такого рода «ложной» социальной тактики является философствование в форме «сообщества исследователей», которое необходимо всячески практиковать.

«В сообществе исследователей, – пишет Юлина, – действует демократический принцип равенства возможностей и свободы каждого на самовыражение и высказывание своей точки зрения, какой бы абсурдной она не казалась другим».<sup>193</sup> Поскольку свободное самовыражение таит опасность превращения философской работы в болтовню, разработчиками программы вводятся достаточно жесткие правила, относящиеся как к когнитивной, так и к социально-этической структуре диалога. Например, «свобода мнений сопряжена с требованием их обоснованности; конкуренция взглядов – с признанием авторитета сильного аргумента; возможность фантазировать – с интеллектуальной ответственностью; право на критику других – с умением выслушивать критику в свой адрес; право на отстаивание принципов – с искусством достигать компромиссов; право на индивидуальность – с обязанностью вносить вклад в кооперативный поиск истины и т.д.».<sup>194</sup> При этом для участников сообщества исследователей, по утверждению Я. ван Гильса, философствование – это радостное переживание, в котором они «обретают единство с собой, с другими и сопряженность с окружающим миром».<sup>195</sup> Сообщества исследователей выполняют еще

---

<sup>191</sup> Юлина Н.С. Философия для детей... С. 180.

<sup>192</sup> Там же.

<sup>193</sup> Там же. С. 182.

<sup>194</sup> Там же.

<sup>195</sup> Юлина Н.С. Философия для детей... С. 183.

другую, стратегическую роль в плане коммуникации. Они, по словам Липмана, «являются микрокосмом демократии не просто потому, что они представляют собой самоуправляемые группы, но и потому, что их способы саморегуляции и самокоррекции могут передаваться от маленьких групп к более крупным сообществам».<sup>196</sup>

Что касается понятия «озабоченное мышление» (caring thinking), то авторы программы «Философия для детей» заостряют внимание на трех его аспектах: во-первых, неравнодушие, в общепринятом смысле слова: любовь и уважение по отношению к другим, желание помочь им совершенствоваться или же непосредственное участие в этом процессе; во-вторых, создание ценностных принципов: формирование собственных убеждений человека, основанное на длительных размышлениях над какой-либо идеей, и принятие соответствующих решений; в-третьих, внимание к мыслям, предполагающее серьезное отношение к принимаемым решениям.<sup>197</sup> Как утверждает Липман, «если в мышлении отсутствует озабоченность, то оно лишено ценностного компонента».<sup>198</sup> Следует отметить также и эмоциональный компонент, характеризующий понятие «озабоченное мышление». Э.М. Шарп поясняет, что озабоченное мышление объединяет в себе мышление эмоциональное и когнитивное, аналогично тому, что в повседневной речи соответствует выражениям «думать сердцем» или «руководствоваться собственными ценностями».<sup>199</sup>

Итак, обосновываемый авторами и разработчиками программы «Философия для детей» статус понятий «сообщество исследователей» и «озабоченное мышление» свидетельствует о близости их идей с «теорией коммуникативного действия» Ю. Хабермаса. Для нас это является еще одним свидетельством необходимости рассмотрения воли к коммуникации как основания наивного философствования наряду с удивлением, сомнением и душевным потрясением (переживанием). Хотя, вслед за Ж.-Ф. Лиотаром, мы считаем консенсус Хабермаса – «устарелой

---

<sup>196</sup> Там же. С. 184.

<sup>197</sup> См.: Бардик-Шеферд С.А. Как воспитать неравнодушие: исторический анализ концепции «сознательного мышления» в философии для детей // Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006. С. 22.

<sup>198</sup> Там же.

<sup>199</sup> Шарп Э.М. Сообщества исследователей в школе, воспитание чувств и предотвращение насилия // Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006. С. 77.



ценностью».<sup>200</sup> Следовательно, необходимо идти к идее и практике справедливости, которая не была бы столь жестко привязана к консенсусу. Признание гетероморфности языковых игр есть первый шаг в этом направлении. Следующим является такой принцип: если достигнут консенсус по поводу правил, определяющих каждую игру, и допустимых в ней «приемов», то этот консенсус следует рассматривать в качестве локального, то есть полученного ныне действующими партнерами и подверженного возможному расторжению. Необходимо допускать множественность конечных аргументов.

**Подведем итоги.** Объективным началом наивного философствования следует считать установки *здорового смысла* как совокупности взглядов ребенка на окружающую действительность и самого себя, используемые в его повседневной практической деятельности. Это та «питательная среда», те условия жизненного мира ребенка, из которых «произрастает» наивное философствование. Однако в мире повседневности зачастую происходит «смещение границ», «наложение пластов» одной реальности на другую, тогда ребенку открывается новое переживание мира. Наивное философствование является рефлексией неких «пограничных зон» жизненного опыта, за которыми лежит пространство непознанного, таинственного, стоящего под вопросом. Сама возможность реальности «без Я» является для ребенка жгучей проблемой. Особенно остро данная проблема встает, когда ребенок пытается осознать переживания моментов перехода из одной реальности в другую, например, перехода из состояния сна в состояние бодрствования. Проблема «сна и бодрствования» в наивном философствовании ребенка расширяется до проблемы многомерности мира, проблемы множественности реальностей.

Сосредоточенность наивного философствования на феномене восприятия связана с постоянной необходимостью конституирования ребенком мира в силу высокой динамики изменчивости функций его тела, обусловленных, прежде всего, процессами роста, развития. Тело порождает смысл, проецируя его на свое материальное окружение и определяя тем самым горизонт экзистенциального пространства человека, его возможности понимания мира, других и себя самого. Подверженное изменениям тело ребенка постоянно ускользает от

---

<sup>200</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.; СПб., 1998. С. 157.

режима, который ему «хочет навязать» мир повседневности. А поскольку объективное тело – это неперемное условие конституирования объекта, тело, изменяясь, увлекает за собой «интенциональные нити», которые связывают его с его окружением, и в итоге являет нам как нового воспринимающего субъекта, так и новый воспринимаемый мир. В связи с этим, наивное философствование становится насущной потребностью ребенка, выражающейся, прежде всего, в снятии противоречия восприятия и суждения о нем, коренящегося в проблеме универсального единства сознания-тела, влекущей за собой первоначальные антропоморфные интерпретации.

Наивное философствование характеризует устойчивый интерес к «пограничным зонам» жизненного мира. Психологической составляющей этого интереса является риск и связанное с ним удовольствие, интеллектуальной же составляющей является насущность познания, в силу стремительности приближения и вхождения этих зон в сферу повседневности ребенка в связи с высокой динамикой физиологических, психических, социокультурных перемен, происходящих в его жизни. Например, долгое время для ребенка такой «пограничной зоной» является все, что связано с «тайной» его появления на свет. Наивное философствование выстраивает специфические мифические в своей основе «теории» соотношения Я и Другого, «теории» обусловленности пола и гендера. Если даже сообщить ребенку «правду» о рождении, это нисколько не разрушит его привычные мыслительные схемы и образы. Наоборот, новая информация будет органично ассимилирована. Это свидетельствует о том, что парадигмы знания очень устойчивы и простая информированность в той или иной области при отсутствии глобальной перестройки привычного жизненного мира, никак не влияет на само знание и его структуру. Обращает на себя внимание та легкость, с которой ребенок разрешает подобные интеллектуальные проблемы. Спонтанное выдвижение «рабочих гипотез» является для ребенка и познавательным поиском, и интеллектуальной игрой, и также некой акцией, протестом, действием.

Основания самой субъективной предрасположенности ребенка к наивному философствованию мы связываем с такими концептуальными аффектами как *удивление*, *сомнение* и *душевное потрясение*. В удивлении ребенок осознает свое незнание. Это

вовлекает его в интеллектуальную игру, в ходе которой заявляет о себе сомнение. Ребенок, прибегая к сомнению, пытается радикально воплотить его в жизнь, либо в жажде отрицания вплоть до агностицизма, либо, задаваясь вопросом: где же обрести уверенность, неподвластную никакому сомнению и способную выдержать любую критику? В сомнении как основании наивного философствования ребенок обретает достоверность собственного Я. Постепенно ребенок приходит к осознанию себя в «пограничной ситуации». Здесь познание сопряжено с глубоко переживаемым душевным потрясением. Но наивное философствование дает ребенку интеллектуальное удовлетворение. Оно может стать условием для *коммуникации*. Это с самого начала проявляется уже в том, что философствование в форме интеллектуальной игры предполагает общение, ребенок выражает себя, хочет быть услышанным, сущность его философствования есть сама сообщаемость.

### 3. Способы наивного философствования: опыт рефлексии

Выделяют *классические, неклассические и постнеклассические* стратегии философствования.<sup>201</sup> Каждая из них обладает своим собственным понятийным аппаратом, своей аксиоматической систематикой, вследствие чего их взаимная критика оказывается попросту некорректной. Каждая из этих стратегий будет накладывать отпечаток и на наивное философствование, поскольку эти стратегии приобретают характер интеллектуальной моды, соответствуют «духу времени», задают определенные стереотипы в философствовании. Стратегии философствования представляют собой сложные феномены социокультурно оформленных интенций постижения мира и человека, на которые оказывают влияние этнические, исторические, религиозные, национальные факторы. Однако многомерность философской проблематики предполагает глобальное единство онтологических, гносеологических, аксиологических, методологических и праксеологических основ этих стратегий.<sup>202</sup>

Наивное философствование, как явление спонтанное, трудно отнести к какой-либо стратегии философствования, однако в нем легко обнаружить универсальные свойства каждой из них. Обнаружить эти свойства можно исходя из особенностей природы наивного философствования. Во-первых, как говорилось выше, основания наивного философствования (удивление, сомнение, переживание, воля к коммуникации) не есть абстрактное философское начало, свойственное мышлению при постановке фундаментальных вопросов бытия, а – первичный метафизический опыт, связанный с непосредственным ошеломляющим воздействием на ребенка окружающего мира. Во-вторых, наивное философствование является практическим (*praxis*) и наглядным, это некий перформанс или акция. В-третьих, наивность детского мышления характеризуется, прежде всего, связью любого понятия с

---

<sup>201</sup> См.: Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. Философия и наука. М., 1972; Перспективы метафизики. Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб., 2001; Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.

<sup>202</sup> См.: Джохая Л.Г. Основные исторические типы философствования // Философия и общество. 2000. № 1. С. 132-140.

конкретной ситуацией или предметом, обусловленной *мифичностью* детского мышления. Наивное философствование есть способ постижения мифа посредством *рационализации*, *социализации* и *индивидуализации*, встроенных в интерпретацию, в рамках четырех форм философствования: монолога, диалога, полилога и вопрошания, речь о чем пойдет ниже.

### **«Мифическое» в наивном философствовании**

Наивное философствование сохраняет живую связь с мифическим сознанием, из которого исторически выросло философское мышление, поэтому в нем относительно слабо развита формально-логическая компонента, но зато довольно детально представлены принципы и технология житейской мудрости, нравственных ценностей и личностного самоопределения. Наряду с этим наивному философствованию присущи элементы философствования классической и неклассической стратегий, а именно, ее рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты.

Для нас же важно обратить внимание на тот факт, что наивное философствование детства чудесным образом гармонирует с мифическими представлениями, нисколько не противоречит им, составляя с ними единое мировоззренческое поле. И.Ф. Понизовкина пишет: «Для первоначальной мифологической формы освоения действительности ребенком характерны не критичность мышления и замена причинно-следственных связей ассоциативно-случайными, что позволяет ребенку естественно избегать противоречий и страха перед неизведанным. Этот первый способ мировосприятия и миропонимания формирует и питает разнообразные детские мифы: о Дедушке Морозе, непременно посещающем его каждый Новый год; о феях и невидимках; оживающих игрушках; злодеях и всегда побеждающих героях. Причем четкая грань между вымыслом и реальностью отсутствует: так ребенка трудно заставить прекратить игру, если он – в роли Героя, а злодей еще не наказан... Детские мифы имеют устойчивый характер».<sup>203</sup>

---

Мы идем в своем обосновании дальше и считаем, что мифическое сознание имманентно присуще наивному философствованию, составляет его основу, некое «протознание», благодаря своей конкретности и реалистичности, ведь с точки зрения самого мифического сознания ни в каком случае нельзя сказать, что миф есть фикция и игра фантазии. Миф для ребенка есть необходимая категория мысли и жизни; в нем нет ровно ничего случайного, ненужного, произвольного, выдуманного или фантастического. Это, по словам А.Ф. Лосева, «подлинная и максимально конкретная реальность».<sup>204</sup> Такая трактовка мифического сознания как основы философствования вообще позволяет нам наметить в дальнейшем основные векторы, определяющие формирование устойчивых способов наивного философствования. При этом «мифичность» сознания ребенка не является помехой его философствованию, наоборот, для нас это знаковое явление, мы можем говорить здесь об исходной точке рождения философского дискурса и его способов в первоначальной, наивной форме.

Мифическое объяснение причинно-следственной связи событий и явлений рождается у ребенка спонтанно, подобно, сопряженному с этой мыслительной работой, спонтанному, яркому впечатлению: «Однажды в дачной местности под Ленинградом случилось такое событие: когда небо на закате было красное, подстрелили бешеного пса. С тех пор Майя, двух с половиною лет, всякий раз, когда видела алое вечернее небо, говорила с полным убеждением: "Опять там бешеную собаку убили!"»<sup>205</sup>

Итак, мы исходим из того, что миф для наивного философствования детства всецело реален и объективен. В нем никогда не может быть поставлено и вопроса о том, реальны или нет соответствующие мифические явления и связь между ними. «Мифическое сознание» ребенка оперирует только с реальными объектами, с максимально конкретными и сущими явлениями. Однако и в мифической предметности можно констатировать наличие разных степеней реальности, на что и обращает внимание философствующий ребенок.

---

<sup>203</sup> Понизовкина И.Ф. От мифа к логосу в детском сознании // Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006. С. 223.

<sup>204</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа... С. 24.

<sup>205</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 154-155.

Для философского созерцания характерна некая отрешенность, которую мы находим в мифе, однако в мифе всегда присутствует какая-то необычность, новизна, небывалость, отрешенность от эмпирического протекания явлений. Лосев отмечает: «Миф содержит в себе момент сверх-чувственный, который является как нечто странное и неожиданное. Но от этого далеко до какого-нибудь метафизического учения. Миф не есть метафизическое построение, но есть реально, вещественно и чувственно творимая действительность, являющаяся в то же время отрешенной от обычного хода явлений и, стало быть, содержащая в себе разную степень иерархичности, разную степень отрешенности».<sup>206</sup>

Нам важно подчеркнуть, что наивное философствование имеет дело с символической сущностью мифа. «Миф не есть ни схема, ни аллегория, но символ».<sup>207</sup> Как пишет Лосев: «В символе – все "равно", с чего начинать; и в нем нельзя узреть ни "идеи" без "образа", ни "образа" без "идеи". Символ есть самостоятельная действительность. Хотя это и есть встреча двух планов бытия, но они даны в полной, абсолютной неразличимости, так что уже нельзя указать, где "идея" и где "вещь". Это, конечно, не значит, что в символе никак не различаются между собою "образ" и "идея". Они обязательно различаются, так как иначе символ не был бы выражением. Однако они различаются так, что видна и точка их абсолютного отождествления, видна сфера их отождествления».<sup>208</sup> И далее: «...Миф никогда не есть только схема или только аллегория, но всегда прежде всего символ, и, уже будучи символом, он может содержать в себе схематические, аллегорические и усложненно-символические слои».<sup>209</sup>

Сочетание этих слоев может приобретать в наивном философствовании весьма причудливые формы. Это могут быть очень распространенные «базовые» ассоциативные схемы, лежащие в основе определения понятий и установления причинно-следственных связей. Вот, например, каким образом четырехлетняя девочка усвоила слово «ученый». Впервые с этим словом она встретилась в цирке, где показывали ученых собак. Поэтому, когда полгода спустя она услышала, что отец ее подруги – ученый, она спросила радостно и

---

<sup>206</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа... С. 44.

<sup>207</sup> Там же. С. 51.

<sup>208</sup> Там же. С. 48.

<sup>209</sup> Там же. С. 62.

звонко: «Значит, Кирочкин папа – собака?»<sup>210</sup> Можно констатировать великолепную способность мифического сознания ребенка применять ко всякому новому комплексу незнакомых явлений результаты жизненного опыта, добытые в других областях, вошедшие некогда в сферу его жизненного мира. Рассматривая любое понятие как «имя» явления, ребенок стремится оказывать прямое воздействие на данное явление сначала актом «называния-присвоения», а затем актом символического «действия-заклинания» в целях, например, «оберега» своего жизненного мира от каких-либо негативных воздействий данного явления. «"Мама, что это радио говорит: война, война! Что это такое – война?" "Это когда враги нападают на мирную страну, убивают людей, поджигают города, села, деревни". Анка снимает радио. "Куда ты понесла радио? Поставь на место!" "Несу на помойку". "Зачем?" "Чтобы не было войны!"»<sup>211</sup>

### **Символизм наивного философствования**

Символические мифические представления образуют некий «защитный слой» жизненного мира ребенка, это неотъемлемое условие его душевного и интеллектуального комфорта, решения загадок «пограничья», перевода эмоциональной напряженности в благотворное пространство символической игры. «Я знал мальчика, который часто допрашивал мать, куда уходит ночь по утрам. Наткнувшись однажды на глубокую яму, на дне которой была темнота, он прошептал понимающе: "Теперь я знаю, куда прячется ночь"».<sup>212</sup> В качестве еще одного характерного примера приведем выдержки из дневниковых записей Э.И. Стангинской «Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет»: «То он выдумает, что к нему в комнату приходил с визитом красный слон, то будто у него есть подруга – медведица Кора; и, пожалуйста, не садитесь на стул рядом с ним, потому что – разве вы не видите? – на этом стуле медведица. И – "Мама, куда ты? На волков! Ведь тут же стоят волки!"»<sup>213</sup> И далее: «А чуть выпал снежок, он тотчас же стал олененком, маленьким олененком в тайге; а стоило

<sup>210</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 155.

<sup>211</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 157.

<sup>212</sup> Там же. С. 158.

<sup>213</sup> Стангинская Э.И. Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет. М., 1924. С. 52.



ему сесть на ковер, как ковер немедленно становился пароходом. В любую минуту из воздуха, из пустоты мальчик, силою своей детской фантазии, мог сделать любую зверушку. ...Сегодня вернулся домой, бережно держа что-то в руке. "Мамочка, я принес тебе тигренка, – и показывает пустую руку. – Нравится тебе мой тигренок?" "Да, да, детка!" "Пусть он живет у нас", – просительным тоном. Садится обедать и ставит рядом со своей тарелкой тарелочку, и когда ему приносят еду: "Мамочка, а тигренку?" И в то же время оживленно рассказывает: "Я влез в море, кувыркался там, вдруг пришел большой тигр, я спрятался под берег, потом я закинул сеть и поймал рыбу". "Где же она?" "Я ее съел... сырую"<sup>214</sup> Мать утверждает, что так проходили почти все его дни. Ежеминутно он творил какую-нибудь сказку для себя. «Мама, я птичка, и ты тоже птичка. Да?»<sup>215</sup> «Мама, ко мне в гости пришел один клоп, сел за столик, протянул мне лапochку»<sup>216</sup> и т.д., и т.п.

Подобная символическая игра очень увлекает ребенка, причем для него важен не только сюжет, но и процесс «проигрывания» этого сюжета, который осуществляется либо в форме монолога, либо в форме диалога (воображаемого или со сверстником или взрослым). Эмоциональная напряженность этой символической игры у ребенка так велика, что всякая попытка противопоставить ей реалии повседневной жизни вызывает у него горячий протест. Например, трехлетний Буба, окруживший себя кубиками заявляет, что это зоопарк. Когда его позвали гулять, он ответил: «Не могу, я заперт!». «А ты шагай через кубики», – предложили ему, но это разрушение творимого им символического пространства игры оказалось для него обидным до слез, и он упрямо продолжал оставаться в своей добровольной «тюрьме» и лишь тогда согласился покинуть ее, когда в его постройке выдвинули маленький кубик, т.е. «открыли для него ворота».<sup>217</sup> Причем, следует заметить, что рано формирующиеся у ребенка адекватные представления о пространстве не имеют никакого коррелята с мифическим пространством символической реальности игры: «Двухлетний Левик, сидя у отца верхом на шее, любил отыскивать себя в самых неподходящих местах: под лампой – нет, в

---

<sup>214</sup> Стангинская Э.И. Дневник матери... С. 66.

<sup>215</sup> Там же. С. 92.

<sup>216</sup> Там же. С. 48.

<sup>217</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 244.

наперстке – нет, в кувшине – нет и т.д. "Где же Левик? – Пропал! Вероятно, в папироску забрался!"».<sup>218</sup>

Символизм является яркой отличительной чертой наивного философствования детства. Это не случайно. Человек – «символическое животное», утверждает Э. Кассирер, он есть как бы «место» пересечения символических форм.<sup>219</sup> Только «истолковывая символы», расшифровывая их «потаенное значение», человек может «заново обнаружить изначально порождающую их жизнь, увидев «единое за многообразным» и соотнеся разные видения (картины) мира. Мир и человек не даны, а загаданы, живя в культуре, человек обречен на творческое усилие – действительность всегда символична, а преодолеть символ можно не иначе, как опять же символически. Если, по утверждению Кассирера, интеллект развивается в рамках особых символических форм,<sup>220</sup> то, исходя из этого, мы полагаем, что в умственном развитии индивида в период раннего детства налицо гармоничное сосуществование всецело практической, символической и рационалистической установки.

Всему причиной универсальность мифа. Например, миф совмещает в себе черты как «поэтической», так и реально-вещественной действительности. «От первой он берет все наиболее фантастическое, выдуманное, нереальное. От второй он берет все наиболее жизненное, конкретное, осязаемое, реальное, берет всю осуществленность и напряженность бытия, всю стихийную фактичность и телесность, всю его неметафизичность. Фантастика, небывалость и необычайность событий даны здесь как нечто простое, наглядное, непосредственное и даже прямо наивное. Оно сбывается так, как будто бы оно было чем-то обыкновенным и повседневным».<sup>221</sup> Значит, миф, если выключить из него всякое «поэтическое» содержание, есть не что иное, как только общее, простейшее, до-рефлексивное, интуитивное взаимоотношение человека с вещами, то, что мы и называем «*протознанием*», являющимся основой наивного философствования.

## Наивное философствование как рефлексия

<sup>218</sup> Гаврилова Н.И., Стахорская М.П. Дневник матери. М., 1916. С. 52.

<sup>219</sup> См.: Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в историю человеческой культуры. II. Символ – ключ к природе человека // Проблема человека в западной философии. М., 1988.

<sup>220</sup> См.: Кассирер Э. Философия символических форм: В 3 т. М.; СПб., 2001. Т. 1. Язык. Введение и постановка проблемы.

<sup>221</sup> Лосев А.Ф. Диалектика мифа... С. 65-66.

*Философская рефлексия* – это базовый способ философствования, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя. Философская рефлексия предполагает переход к предметному рассмотрению сознания наряду с переходом к самосознанию, т.е. к саморефлексии. В истории рефлексии как особого понятия принято выделять эмпирическую, логическую и трансцендентальную стадии эволюции.<sup>222</sup> Наивное философствование как эмпирическая рефлексия носит чувственный, эмпирический, психологический характер и описывает переживания жизненного опыта мыслящего субъекта. Это проявляет себя в рефлексии ребенка по поводу опыта восприятия. Наивное философствование как логическая рефлексия представляет собой интеллектуальный процесс, придающий особую значимость всеобщему знанию и всеобщим истинам. Рассуждая в контексте известной мыслительной параллели И. Канта между детством и догматизмом, юношеством и скептицизмом, зрелостью и критицизмом,<sup>223</sup> заметим, что в наивном философствовании мы обнаруживаем и «догматизм», и скептическую, и критическую позиции. Их логическое соединение, собственно, и превращает процесс рассуждения в философствование. Наивное философствование как трансцендентальная рефлексия продолжает, по сути, картезианскую парадигму, являющуюся своеобразным синтезом логической и эмпирической трактовок рефлексии в *cogito*. Таким образом, одним из критериев наивного философствования является выход ребенка на уровень осмысления им самих категорий мышления, т.е. возникновение классического картезианского мышления о мышлении.

Категориальные представления обогащают развитие рефлексивной деятельности ребенка и выполняют в этом процессе несколько функций: они – своеобразная методология познавательной деятельности, которая реализуется при ознакомлении с различными предметами и явлениями; они – средство вычленения фундаментальных отношений

---

<sup>222</sup> См.: Грицанов А.А., Абушенко В.А. Рефлексия // Новейший философский словарь. Мн., 2003. С. 828.

<sup>223</sup> См.: Кант И. Логика... С. 391.

действительности; они – основа формирования общих интеллектуальных способностей. В качестве примера проанализируем диалог между детьми, посвященный соотношению части и целого.<sup>224</sup>

Сара: «Части тела являются моими слугами. Но ты совсем не можешь приводить их в действие, если не действует головной мозг».

Крис: «Таким образом, головной мозг управляет всем?»

Тобин: «Да, головной мозг управляет всем».

Диана: «А что делает головной мозг после этого?»

Тобин: «Ничего».

Сара: «Собственно головной мозг управляет сам собой».

Адриана: «Но он все же должен оставаться в голове».

Тобин: «Конечно».

Сара: «Головной мозг – как батарейка. Он заряжает твои нервы энергией, как батарейка. Ее энергию ты можешь почувствовать, если к ней прикоснешься, то сразу отскочишь, настолько она обжигает».

Адриана: «Я всегда думала, что такая батарейка – это сердце, потому что оно работает на все тело. Оно движет кровь, поэтому твоё тело может функционировать. Без сердца головной мозг совсем не сможет работать. Он совсем не сможет жить».

Тобин: «Но, несмотря на это, головной мозг управляет всем».

Диана: «Понятно. Но если головной мозг всеми управляет, и другие части тела подчиняются ему, почему они не борются между собой?»

Сара: «Потому что эти маленькие части совсем не имеют своего мозга, который их мог бы побуждать бороться друг с другом».

Адриана: «Значит, в тебе не может ничего происходить, что не находилось бы под контролем головного мозга, ясно?»

Сара: «Ясно».

Адриана: «Но как, например, происходит вдох или глоток. Как бы я на этом не концентрировала внимание, это вообще ни на что не влияет и глоток происходит без всякого контроля».

Сара: «Некоторые люди с физическими проблемами или инвалиды действительно должны с большим трудом концентрироваться, принуждая к этому свой головной мозг, на том, чтобы, например, шевелить пальцами, но *мы* можем это сделать, не задумываясь».

Диана: «Да, иногда головной мозг испытывает трудности в том, чтобы заставить действовать согласованно разные части тела».

Адриана: «Бывает и такое, что, например, рука не хочет слушаться».

Диана: «Приказывает ли наш головной мозг нашим волосам, чтобы они росли?»

Тобин: «Конечно да, но наши волосы как бы "глухие", бесчувственные».

---

<sup>224</sup> См.: Matthews G.B. Vom Nutzen der Perplexität: Denken lehren mit Hilfe der Philosophie // Philosophieren mit Kindern. Rostock, 1996. S. 24-25.

Диана: «Следовательно, не для каждой части нашего тела нужен сам головной мозг».

Мы видим, что для детей головной мозг символизирует некоего «правителя», что свидетельствует об антропоморфизме и социоморфизме их представлений. Причем одни части тела «подчиняются» головному мозгу и он ими «управляет», а другие части тела, например, волосы ему неподконтрольны. Аналогично, в представлении ребенка роль такого мифического «правителя» организма может играть голова. Но свидетельствует ли это о ее автономности, «независимости» от тела? Ребенок рассуждает: «А если оторвать голову и я ее в руки возьму, будет она разговаривать?»<sup>225</sup> А может, автономны части тела и их можно заменять? «Четырехлетний сын инженера Витя Варшавский нарисовал человечка, а сбоку отдельно – нос, уши, глаза, пальцы и сказал деловито: "Запчасти"».<sup>226</sup> Если же рассмотреть саму процедуру осмысления детьми категориальной пары «целое-часть», то мы увидим логически последовательный и критически выверенный дискурс, обеспечивающий поиск и «обыгрывание» существенных характеристик данной парной категории с помощью понятийных скрепов «всеобщее-единичное», «управление-подчинение», «контроль-произвольность» и т.д. Дети приходят к выводу, что не всякая совокупность частей дает единое целое. В поиске критерия для сравнения происходит проникновение в смысл категорий, при этом само категориальное пространство речи ребенка постоянно расширяется, поскольку извлекаются все новые системы отношений из самой структуры и логики языка. Это может, например, натолкнуть ребенка на дискурсивное «обыгрывание» категориальной пары «живое-неживое». Так пятилетний Давид спрашивает, будет ли сорванное с дерева яблоко живым. Если нет, то чем оно отличается от яблока, висящего на ветке.<sup>227</sup> Дальнейшее развитие дискурса ведет к углублению его представлений о «части и целом», ведь он, по сути, задумывается об изменении качества объекта, являющегося частью системы, при выходе из этой системы.

## Прагматизм наивного философствования

---

<sup>225</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 156.

<sup>226</sup> Там же. С. 207.

<sup>227</sup> См.: Кларин М.В. Философия и ребенок: анализ детского философствования // Вопросы философии. 1986. № 11. С. 135.

Мы констатируем, что ребенок познает сущность явлений в действии (pragma) и ценность или отсутствие ценности мышления ставит в зависимость от того, является ли оно действием, служит ли оно действию, жизненной практике. По сути, интеллект ребенка является изначально инструментом приспособления к изменяющимся условиям, а потому ребенок начинает мыслить только тогда, когда ему приходится преодолевать те или иные проблемные ситуации. Началом всякого мышления является какое-то затруднение, смущение или сомнение. Мышление, по словам Дьюи, не является «случаем самовозгорания», а значит, оно не может возникнуть на почве так называемых «общих принципов». Есть нечто специфическое, что производит и вызывает его.<sup>228</sup>

Факты, находящиеся налицо, не могут заменить решения; они могут только его внушить. Что же является источником мысли? Согласно Дьюи, это прошлый опыт и прежнее знание. Если человек имеет некоторое знакомство с подобными положениями, если он раньше имел дело с материалом подобного же сорта, возможно, что у него возникнут мысли более или менее подходящие и целесообразные. Однако мы не можем с этим согласиться в полной мере, ведь «случай ребенка» принципиально иной. Как быть, если не было в известной степени аналогичного опыта, который может быть теперь воспроизведен фантазией? Остается только сомневаться.

Самый легкий путь из затруднения – это принять любую мысль, которая кажется правдоподобной и таким образом покончить с состоянием умственной неловкости. Но рефлексивное мышление философствующего ребенка – всегда мышление беспокойное, так как заключает в себе нарушение инерции, склонной принимать мысль по ее внешнему достоинству. Рефлексивное мышление наивного философствования вводит ребенка в состояние умственного беспокойства и тревоги. Рефлексивное мышление, таким образом, означает приостановку суждения на время дальнейшего исследования; а приостановка может быть несколько мучительной. Философствующий ребенок балансирует в пограничье «знание-незнание». Он всегда может ухватиться за спасительные «поручни» здравого смысла,

---

<sup>228</sup> См.: Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997. С. 21.

установленные миром повседневности, но он не спешит это сделать. Он пытается максимально продлить рефлексивную паузу, испытывая всем своим существом эмоциональное и интеллектуальное напряжение и наслаждение. Однако это напряжение и наслаждение сопряжено с риском. Риск и связанные с ним тревога и беспокойство могут быть обусловлены, например, тем, что с точки зрения здравого смысла ребенок в состоянии рефлексивной паузы может казаться себе и окружающим «глупым», «упрямым», «непослушным» и т.п. Ребенок чувствует, что его познавательный поиск может не встретить понимания, а значит, этот поиск представляет собой даже нечто «запретное», «предосудительное», что усиливает эмоциональную напряженность.

Мы считаем, что рефлексивное мышление наивного философствования является *необходимым условием* для функционирования и развития представлений индивида о себе и окружающем мире, служащее мощным «катализатором» познания. Например, Дьюи отмечает, что «для деятельности представления, в принципе, нет разницы между способностью ртутной колонки предвещать дождь и способностью внутренностей животного или полета птиц предсказывать успехи войны. С точки зрения просто предсказания рассыпанная соль настолько же предвещает несчастье, как укусы комаров – малярию».<sup>229</sup> «Только систематическое регулирование условий, при которых производятся наблюдения, – пишет далее Дьюи, – и строгая дисциплина в отношении привычки к принятым представлениям могут доставить уверенность, что одного рода мнения ложны, а другого правильны. Замена привычки к суеверным заключениям выводами здравого смысла, но не взятых в готовом виде, а "рожденных" в ходе самостоятельного рассуждения, является результатом регулирования *условий*, при которых имели место наблюдение и заключение».<sup>230</sup>

Однако и это утверждение нельзя принять в полной мере, ведь регулирование условий наблюдения не является задачей рефлексии наивного философствования. Она (философская рефлексия) сама есть

---

<sup>229</sup> Дьюи Д. Психология и педагогика мышления... С. 29.

<sup>230</sup> Там же. С. 30.

условие в силу своей жизненности, т.е. зачастую ребенок начинает рассуждать до того, как что-либо основательно понял и осмыслил; он понимает, рассуждая, исходя из «наличности» условий жизненного мира. Кроме того, условия наблюдения с позиций установок здравого смысла не всегда находят коррелят с условиями наблюдения ребенка, находящегося в «пограничной зоне» реальностей. «Солнце опускается в море. "Почему ж оно не зашипело?"»<sup>231</sup> или «Я люблю чеснок: он пахнет колбасой!»<sup>232</sup> или «"Мама, крапива кусается?" "Да". "А как она лает?"»<sup>233</sup> Если же говорить о внутренних «механизмах» рефлексии, то логика рассуждения ребенка обусловлена мифическим восприятием реальности, где объект наблюдения и наблюдающий субъект находятся в неразрывном единстве в пространстве анимистического и антропоморфного жизненного мира. Приведем характерные примеры: «Ой, луна вместе с нами летит и в трамвае и в поезде! Тоже на Кавказ захотела!»;<sup>234</sup> «Папа, да сруби ты, пожалуйста, эту сосну... Она делает ветер; а если ты срубишь ее, станет тихо, то я пойду гулять»;<sup>235</sup> «Топи, топи печку, папа, пусть огонь летит на небо, там из него сделаются и солнце и звезды».<sup>236</sup>

По сути, познание любого предмета – это исследование, а в целях исследования предмет изменяется ребенком: раскладывается на составляющие части, подвергается воздействиям. К концу исследования, когда ребенок может сказать о нем: «я знаю» – объект будет иметь уже иные характеристики, нежели те, что предстали перед ним первоначально. Следовательно, действительный «объект» исследования возник лишь в его процессе и результате, поэтому объект знания нельзя считать изначально «реальным» (в метафизическом смысле), то есть существующим до познания и принадлежащим к какому-то противоположному миру. Примеры наивного философствования являются наглядным подтверждением этого.

### Наивное философствование как вчувствование

---

<sup>231</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 157.

<sup>232</sup> Там же. С. 156.

<sup>233</sup> Там же.

<sup>234</sup> Там же. С. 157.

<sup>235</sup> Там же.

<sup>236</sup> Там же. С. 158.



*Философское вчувствование* как способ философствования имеет более ранние предпосылки, чем философская рефлексия. Начала философского вчувствования связаны с мифическими представлениями анимизма и гилозоизма, характерными для детского мировосприятия. Для того чтобы открыть сущность вещей, в них нужно вчувствоваться. Для наивного философствования дорефлексивный чувственный компонент является преобладающим элементом душевной жизни, а вчувствование – естественным способом познания. Следует признать, что и рациональность, и иррациональность нетипичны и случайны для ребенка, живущего вне строгой дисциплины мышления. Им скорее управляет спонтанное ассоциирование, представление, волнуящее фантазирование. Критерием для измерения ценности возникающих в уме представлений является не подобие фактам, а эмоциональная удовлетворенность.

Пусть ребенок на первых порах устанавливает ассоциации по случайному признаку, пусть иные применяемые им аналогии ложны, все же само желание ребенка ответить на вопросы: зачем? почему? каким образом?; само вчувствование в проблему – есть важнейшее качество наивного философствования. Практически каждое из тех детских суждений, которые приведены в этой главе, основаны либо на ассоциации по смежности, либо на ассоциации по сходству. Ассоциацию по смежности применила, например, двухлетняя Майя, которая всякий раз, когда видела алое вечернее небо, говорила с полным убеждением: «Опять там бешеную собаку убили!» Ее сильно поразили два факта, совпавшие во времени: закатное небо и выстрел милиционера в собаку. Именно потому, что эти два факта были для нее так неожиданны, новы и ярки, она выделила их из ряда других – и тотчас же установила между ними причинную связь, решив, будто собак убивают всегда, когда небо становится красным. Несмотря на очевидную ошибку, девочка реализовала способом вчувствования насущную интенцию ума к отысканию взаимной обусловленности наблюдаемых фактов в границах мифических представлений символического пространства ее жизненного мира. Подобные ошибки очень скоро будут преодолены «здравым смыслом», навыки же к причинно-следственному истолкованию фактов останутся у ребенка навсегда. Ведь ребенок осознает предметы внешнего мира не только в их обособленности, но и со стороны взаимных отношений, как цельных предметов друг к другу, так и частей каждого отдельного предмета к своему целому. Посредством этого понимания ребенка открываются те «скрепы» бытия, которыми связываются объекты внешнего мира и которые составляют основу как обыденного, так и научного мирозерцания. Из подобного рода размышлений ребенка вырастает мало-помалу грандиозная «матрица» знаний. От анализа фактов Майя, как мы видели, переходит к отысканию их взаимных отношений. Правда, она только

вчувствовалась, вжилась в эти отношения, она даже не пытается определить качества наблюдаемых ею вещей, а просто связывает их произвольной каузальной связью. Следующий шаг на этом пути – ассоциации по сходству (и различию) предметов. Наиболее наглядным примером такой ассоциации является сделанное трехлетним ребенком определение индюка: «Индюк – это утка с бантиком».<sup>237</sup> Одно единичное понятие ребенок определяет другим, и в этом его ошибка; но само его тяготение к классификации объектов по видовым и родовым признакам, к сопоставлению их с другими объектами является надежной основой всей его будущей интеллектуальной деятельности.

Философствование предполагает раздумье над понятийным воспроизведением вне-понятийного, внелогического бытия, так как именно это и есть «начало мысли». Следовательно, говоря о логике наивного философствования, мы имеем в виду, что – это, по сути, логика начала всякой логики. С точки зрения данной логики философская культура ребенка – это культура «накануне культуры» или «культура впервые». Ребенок, удивляясь миру, по сути, открывает для себя этот мир посредством вчувствования, расшифровки и индивидуального «присвоения» наличных культурных символов. «Вот ты говоришь – чудес не бывает. А разве это не *чудесо*, что вишни в одну ночь зацвели?»<sup>238</sup>

### **Наивное философствование как интеллектуальное созерцание**

*Философское созерцание* как способ философствования дает также непосредственное, но не связанное с чувствами постижение нечувственных значений, идей, ценностей, действительности. Интеллектуальное созерцание есть достижение «внутреннего». Наивное философствование как философское созерцание проявляется в склонности ребенка, «одушевляя» предметы окружающего мира, ассимилировать их; наделяя их смыслом, включать в круг ценностей; обнаруживая их сущность, делать привлекательными или способными возбуждать познавательный интерес. Подобный способ философствования есть не учение о сущности, а созерцание сущности. Антропоморфные и анимистические ассоциации свидетельствуют о стремлении философствующего ребенка уйти «вглубь» вещи. По сути, ребенок осуществляет феноменологический анализ вещи посредством самоанализа, самоуглубления, ибо «внешнего» критерия для данной мыслительной работы у него нет: «А будильник никогда

---

<sup>237</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 156.

<sup>238</sup> Там же. С. 230.

не спит? А чулку от иголки не больно?»<sup>239</sup> На этом базируется также казуальная интерпретация явлений: «Зиме стало холодно, она и убежала куда-то».<sup>240</sup>

*Философское понимание* как способ философствования представляет собой или ту или иную интерпретацию смысла чего-либо, или процесс дальнейшего осмысления того, что уже имеет некоторый смысл. Философствование, таким образом, наделяет мир неким содержанием, благодаря тому, что ему сообщается смысл, или благодаря тому, что раскрывается его имманентный смысл. Философская интерпретация есть акт, сообщающий смысл, благодаря которому человек ставит макрокосм в связь со своим микрокосмом. Наивное философствование как философское понимание проявляет себя в форме коммуникации. Коммуникация, таким образом, является необходимым условием осуществления наивного философствования. Оптимальным способом ее реализации является живая беседа в форме диалога, полиолога, вопрошания.

Способы наивного философствования соответствуют *мировоззренческим склонностям личности*, потому что мировоззрение скрывает в себе философию, идет, как и она к целому, универсальному, последнему, конечному и включает в себя не только знание о мире, но также и оценки, переживаемые субординации ценностей, формы жизни.<sup>241</sup> Согласно М. Шелеру, мировоззрение – это управляющий личностью «вид селекции и членения», в котором оно фактически вбирает чистую сущность физических, психических и идеальных вещей, независимо от того, как совершается их осознание и даже происходит ли это осознание вообще.<sup>242</sup> Таким образом, способам наивного философствования как бы противостоят объективные предметные миры, каждый из которых обладает своей доступной пониманию, вчувствованию, созерцанию и т.д. сущностью и своими законами. Причем ребенок посредством наивного философствования ассимилирует эти многочисленные миры в символическое пространство своего жизненного мира, делает их наглядными, доступными непосредственному восприятию: «Ребенок рисует цветы, а вокруг три десятка точек. "Что это? Мухи?" "Нет, запах от цветов"».<sup>243</sup>

Анализ примеров наивного философствования приводит нас к выводу, что способы философствования – это результат вовсе не убедительности тех или иных аргументов, а результат личного, индивидуального выбора, который проистекает в силу объективных мировоззренческих установок и субъективных склонностей ребенка, его врожденного темперамента, черт характера, социальной среды, воспитания, образования, жизненной судьбы, конкретных обстоятельств и ситуаций и т.п. Диалектическое же единство способов философствования отчетливо прослеживаются как на содержательном, так и на формальном уровне. Что касается содержания, то анализ детских интерпретаций той или иной философской проблемы, позволяет нам обнаружить это принципиальное единство. Например, если ребенок услышит от

---

<sup>239</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 245.

<sup>240</sup> Там же. С. 158.

<sup>241</sup> См.: Философский энциклопедический словарь. М., 2002. С. 271.

<sup>242</sup> Шелер М. Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 73.

<sup>243</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 76.

взрослых, что человек – потомок обезьяны, то логика наивного философствования приведет его к выводу, что той обезьяной, от которой идет человеческий род, был в недавнее время его дедушка, ибо здесь ребенок сталкивается с естественными границами своего жизненного мира, где дедушка символизирует самого «древнего» человека. Тем самым рефлексия наивного философствования разом решает две познавательные задачи: ассимилирует проблему и сохраняет «защитный слой» жизненного мира ребенка. Таков же «механизм» гипотез трех–четырёхлетних детей, будто девочки произведены на свет исключительно мамами, а мальчики – исключительно папами. Что касается формы, то анализ базовых понятий, используемых в этих интерпретациях, позволяет нам обнаружить устойчивый понятийный набор характерный для способов наивного философствования. Например, дети активно воздействуют на язык, трансформируют его, ассимилируя понятия, наделяя их эмоциями, динамикой, личностными характеристиками: всехный, кусарик, мазелин, койтина, рогаются и т.п. Подробнее об этом будет сказано во второй главе нашего исследования.

### **Прецеденты «встречи со смыслом»**

Наивное философствование осуществляется исходя из принципа «открытых границ» между способами философствования. В философскую интерпретацию ребенка еще не проник принцип «партийного интереса». Игровой момент наивного философствования служит мощным «противоядием» против того, чтобы идейный спор перерос в спор «партийных интересов». Конечно же, философствование как интеллектуальная игра делает ребенка заинтересованным, но его более увлекает сам процессуальный момент философствования, он не считает себя правым изначально, он не «защищается». Следование «партийному интересу» делает интеллект закрытым и ограниченным, риск «проиграть» в споре должен быть сведен к минимуму, игровой же интерес побуждает человека рисковать, причем этот риск его не страшит, а потому является главным условием интеллектуальных открытий, пробуждает любознательность.

Философию можно представить как некую систему идей, совокупность которых дает необходимый целостный взгляд на мир и на место человека в нем. Причем феноменологически для философии этот целостный взгляд важен сам по себе, важна его направленность, а не то, на что он направлен, поскольку обоснование дается именно ей.<sup>244</sup> Поэтому наивное философствование вырастает не столько из «внешнего» интереса к тому, что происходит в природе, не из потребности постичь «подлинные» причинные связи, а из стремления понять фундамент или сущность всего, что дано в опыте повседневности. А для этого не надо устремляться на поиски новых фактов; нужно стремиться понять нечто такое, что уже открыто нашему взору, то, что мы непосредственно чувствуем, переживаем, ибо это, в принципе, уже является достаточным свидетельством наличия объективной реальности, разнообразие форм которой безгранично.

Действительно, «здравый смысл» сосредотачивает внимание на предметах, мыслях и ценностях, но не на психическом «акте переживания», в котором они постигаются. Этот акт обнаруживается рефлексией; рефлексия же позволяет осуществить любой опыт. Переживание – интенциональный поток феноменов. Рефлексия – осмысление интенциональных переживаний и редукция их структур к первичным интенциям. На уровне первичных интенций возможно именование понятий с максимально полным отражением их смысла.<sup>245</sup> А это, соответственно, является заделом для их понимания и передачи смысла в процессе коммуникации. Тем самым ребенок постигает явления мира не через нахождение и систематизацию новых фактов, а через восприятие мира и именование фактов уже существующих. Философия для ребенка не учение, а деятельность. Философская работа, по существу, состоит из разъяснений. Результат философии не «философские суждения», а достигнутая ясность суждений. Мысли, обычно как бы туманные и расплывчатые, философия призвана делать ясными и отчетливыми.<sup>246</sup>

Следовательно, говоря о наивном философствовании, мы исследуем не столько некую закономерность или правило, сколько сумму прецедентов встречи со смыслом. Почему это так? Согласно А.Ф. Лосеву, школа мысли заключается не в умении оперировать внутренними элементами мысли, но в умении осмыслять или оформлять ту или иную немыслительную реальность, то есть такую предметность, которая была бы вне самой мысли.<sup>247</sup> Аналогично: математикой владеет не тот, кто знает ее аксиомы и теоремы, а тот, кто с их помощью может решать математические задачи. Следовательно, наивное философствование возможно только в контексте той или иной проблемы либо познавательной задачи, связанной с расшифровкой конкретных понятий, жизненных ситуаций, с поиском их смысла.

Для наивного философствования важно, чтобы рассматриваемая понятийная структура была живой, чтобы она «работала», помогая ориентироваться в мире, исходя из чувства органичной сопричастности миру. Поэтому наивное философствование есть сумма прецедентов включенности ребенка в контекст ускользающего смысла бытия. Когда это возможно? Только тогда, когда философствующий ребенок выражает свой целостный взгляд на мир, то есть строит некую систему идей, используя их в качестве ориентиров, то есть, по сути, ищет истину в понятиях и жизненных ситуациях.

---

<sup>244</sup> См.: Гуссерль Э. Феноменология (статья в Британской энциклопедии) // Логос. 1991. № 1. С. 12-13.

<sup>245</sup> См.: Гуссерль Э. Феноменология... С. 13.

<sup>246</sup> См.: Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч. 1. С. 24.

<sup>247</sup> См.: Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. М., 1990. С. 36.

Наивное философствование органично присуще интеллектуальной деятельности ребенка, оно никогда не воспринимается им как нечто навязанное извне, как некая «работа» или «учеба». Ребенок, философствуя, может играть, прыгать, петь, драться, помогать родителям по дому, капризничать, рисовать, смотреть телепередачу, т.е. философствование никогда не выделяется им из жизненной практики, да и само это философствование очень неустойчиво, прерывисто, спонтанно. Длительная сосредоточенность мысли не свойственна ребенку. Часто случается, что, создав ту или иную «теорию» для объяснения непонятных явлений, ребенок через минуту уже забывает о ней и тут же импровизирует новую.<sup>248</sup> В конце концов, он доработается мало-помалу до более приемлемого понимания действительности в рамках своего жизненного опыта. Случается, что в его уме мирно сосуществуют прямо противоположные представления. Находясь в ситуации «пограничья», он безболезненно принимает возникшую противоречивую двойственность. Интеллектуальный принцип ребенка – не углублять противоречия, а ассимилировать их, не обострять конфликт, а идти на компромисс, сохраняя целостность жизненного мира, обеспечивающую его душевный комфорт. Например, четырехлетняя девочка заявляет: «Бог есть, но я в него, конечно, не верю». Возможно, бабушка пыталась привить ей религиозные представления, а родители, напротив, вовлекали ее в безбожие, и она, желая угодить и той и другой стороне, выразила одновременно в одном тезисе и веру, и неверие в Бога, обнаружив большую толерантность и (в данном случае) очень малую заботу об истине: «Бог есть, но я в него, конечно, не верю». Однако, высказывая два положения, взаимно исключающие друг друга, ребенок тут же проявляет озабоченность по поводу *самого* Бога, который стал тем третьим, между бабушкой и родителями, мнение которого тоже необходимо учесть в создавшейся противоречивой ситуации. Тем более что неверие «авторитету» сопряжено в сознании ребенка с обманом, что всячески порицается. Как следствие этого, у ребенка возникает наивный вопрос: «*А Бог знает, что мы ему не верим?*» Мы видим, что критерий «истинности» в отношении знания в наивном философствовании дополняется, а иногда и замещается критериями «функциональности», «актуальности», «открытости»,

---

<sup>248</sup> См.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997. Глава IV. §3. Потребность в обосновании во что бы то ни стало.

«спонтанности», «диалогичности», «символичности», «эмоциональности», «комфортности». Истина для ребенка – не принцип, а просто «предмет» интеллектуальной игры. «Четырехлетняя девочка играет деревянной лошадкой, как куклой, и шепчет: "Лошадка надела хвостик и пошла гулять". Мать прерывает ее: лошадиные хвосты не привязные, их нельзя надевать и снимать. "Какая ты, мама, глупая! Ведь я же играю!"»<sup>249</sup> Понятно, что истина «о неотделимости лошадиных хвостов» известна девочке, но именно поэтому она может оперировать противоположным представлением, создавая воображаемую ситуацию, дабы играть со своей бесхвостой лошадкой, как с куклой, т.е. одевать, раздевать ее. Следовательно, истинность знаний не является приемлемым критерием для ребенка, точнее, у ребенка особое игровое отношение к истине.

### **Наивное философствование как смысловая игра**

Наивное философствование, как правило, проявляется у детей в различного рода смысловых играх. Подобный тренинг умственной деятельности несколько не утомляет ребенка, а наоборот, является для него своеобразной умственной «релаксацией», логотерапией, поскольку сопряжен с положительным эмоциональным настроением. Приведенные выше примеры характеризуют одну из таких смысловых игр, которая заключается в «примирении» двух разных толкований одного и того же факта и соглашения «верить» одновременно обоим. Очевидно, в такие минуты проявление истины кажется ребенку многообразным, пластичным, допускающим неограниченное число вариантов. Включаясь в смысловую игру, отношение «истинности» переносится в мифическую антропоморфную реальность жизненного мира ребенка, и может легко замещаться, например, отношениями «функциональности», «диалогичности», «комфортности» в зависимости от контекста игры. «Пятилетняя Люся спросила однажды у киевского кинорежиссера Г.П. Григорьева: "Почему трамвай бежит туда и сюда?" Он ответил: "Потому что трамвай живой". "А отчего искры?" "Сердится, хочет спать, а его заставляют бегать – вот он и фыркает искрами". "И неправда! – закричала Люся. – Он не живой и не сердится". "Если бы не живой, не стал бы бегать". "Нет, там такая машина, мне сам папа сказал, я знаю!" Григорьев был обескуражен ее реализмом и смолк. Но через некоторое время

---

<sup>249</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 165.

услышал, к великому своему изумлению, как Люся поучает подругу: "А ты и не знаешь? Если бы не живой, разве бегал бы взад и вперед? Видишь – искры: трамвай сердится, хочет спать, набегался за день". Подруга слушает ее и верит ей ровно настолько, насколько это нужно для данного случая». <sup>250</sup> Мы видим, что девочка с большим удовольствием обыгрывает «гипотезу» о живом и сердитом трамвае. И хотя ей известно (со слов папы), что такое трамвай, она не считает папины объяснения исчерпывающими и окончательными, она просто дополняет их заинтересовавшим ее представлением «ожившего» трамвая.

Характерно то, что данные противоречивые представления мирно сосуществуют в едином мифическом пространстве смысловой игры. В зависимости от прагматического интереса в той или иной области жизнедеятельности противоположные по смыслу и значению комплексы знаний могут легко замещаться ребенком в смысловой игре. Из воспоминаний К.И. Чуковского: «Моя правнучка Машенька, начиная с двухлетнего возраста, выражала свое тяготение к сказке, к фантастическим представлениям о мире при помощи словечка "как будто". Вот отрывок из дневника ее матери: "Она уже прекрасно знает, что ни животные, ни предметы не могут говорить. Однако пристает ко мне с вопросами: "Мама, а что сказала лошадь дедушке как будто?" Или: "Мама, а что стул сказал как будто столу, когда его отодвинули? Он сказал: "Мне без столика скучно" как будто, а столик как будто заплакал". И если я не всегда могу сообразить, что сказал "как будто", допустим, дом грузовику, она мне подсказывает и велит повторять. "Когда мы идем за грибами, то они как будто говорят: "Давайте вылезать из земли, за нами идут". Из дальнейших записей того же дневника выясняется, что девочка чувствовала себя полной хозяйкой всех создаваемых ею иллюзий и по своему желанию могла отказаться от них, если они нарушали ее интересы. Как-то за чаем она закапризничала и заявила, что ей не хочется булки. Мать попыталась воздействовать на нее при помощи того же "как будто". "Видишь, булочка как будто просит, чтобы ты ее скушала". И услышала резонный ответ: "Булка говорить не умеет. У булки нет ротика". И такое повторялось не раз: девочка, в случае надобности, тотчас же отрекалась от всяких "как будто" и становилась трезвой реалисткой». <sup>251</sup>

---

<sup>250</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 165-166.

<sup>251</sup> Там же. С. 166.



Благодаря подобной умственной гибкости многие познавательные задачи и философские проблемы ребенок решает и интерпретирует «с ходу», экспромтом, на основании случайных ассоциаций или аналогий, иногда поражающих своей изобретательностью и оригинальностью. «Мать готовится печь пироги. Ее пятилетняя дочь сидит на подоконнике и спрашивает: "Откуда берутся звезды?" Мать не успевает ответить: она занята своим тестом. Девочка следит за ее действиями и через несколько минут сообщает: "Я знаю, как делают звезды! Их делают из лишней луны"». <sup>252</sup> Очевидно, что эта внезапная мысль подсказана девочке действиями матери. Она увидела, как мать, изготавливая большой пирог, отрезает от раскатанного теста все «лишнее», дабы вылепить из этого «лишнего» десяток-другой пирожков. Отсюда созданная детским умом параллель между пирожками и звездами. При всей наивности данной аналогии, ребенок, по сути, проделал универсальную мыслительную операцию, прибегнув для обоснования своей «гипотезы» к методу модельного эксперимента.

### **Философские компетенции в сфере повседневного знания: анализ языка**

Мы считаем, что эпистемология наивного философствования детства заостряет внимание на необходимости пересмотра традиционного представления о знании, которое следует понимать не только как совокупность денотативных высказываний, но и самых разных умений. Речь идет о философской компетенции, которая выходит за узкие рамки определения и применения истины как единственного критерия. Она не сводится к компетентности, направленной, например, на какой-то один вид высказываний, скажем, когнитивных, при полном исключении других. Отсюда вытекает одна из важнейших черт знания, отмеченная Ж.-Ф. Лиотаром: «оно совпадает с широким "образованием" компетенции, оно есть единая форма, воплощенная в субъекте, состоящем из различных видов компетенции, которые его формируют». <sup>253</sup>

Мы отдаем себе отчет в том, что определение критериев философствования ребенка всегда будет проблематичным, поскольку психологическая и гностическая самость личности, ее экзистенция, практически неотделима от сущности человека, появляющейся через опыт и практику. Поэтому, как правило, обыденное сознание определяет

---

<sup>252</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 167.

<sup>253</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.; СПб, 1998. С. 53.

философствование лишь по внешним признакам «осведомленности», по автоматизмам воспроизводства определенных стандартных структур, из которых «соткана» оболочка философии. При этом без внимания остается внутренний потенциал философской интенции, то живое начало, которое является глубинным источником познания в человеке. Это может быть определено как самотрансценденция, самопознание, самореализация. А данный процесс ребенок не всегда выражает вовне. Однако неявность, латентность данного процесса говорит о жизненности философствования, о накале философского поиска. Поэтому данный процесс, зачастую, враждебен, противопоставлен всякой внешней организации, регламентации или технологизации. Поэтому наивное философствование может выступать в качестве протеста, что говорит об огромном потенциале нерастраченной, живой познавательной энергии, которая ищет и никак не может найти приемлемых каналов выхода вовне, то есть «истинной коммуникации» (Ю. Хабермас) или «общения в истине» (К. Ясперс).

Например, приобщаясь к языковому богатству, усваивая логику и смыслы языка, ребенок пытается разом решить все проблемы, связанные с соотношением смысла и значения понятий: «Кочегарка – жена кочегара? Судак – это которого судят? Начальная школа – это где начальники учатся? Раз они пожарные, они должны делать пожар, а тушить пожар должны тушенники!»<sup>254</sup> Или: «"Почему сверчок? Он сверкает?" "Почему ручей? Надо бы журчей. Ведь он не ручит, а журчит". "Почему ты говоришь: тополь? Ведь он же не топает". "Почему ты говоришь: ногти! Ногти у нас на ногах. А которые на руках – это рукти". "Почему ты говоришь: рыба клюет? Никакого клюва у ней нет"»<sup>255</sup> и т.д. Аналитическая работа ребенка характеризуется пристальным вглядыванием в конструкцию каждого слова. Найденное противоречие смысла и значения понятия воспринимается ребенком очень эмоционально. Снятие эмоционального напряжения происходит либо путем ассимиляции данного противоречивого понятия в его единственном смысле, либо путем его символического «изгнания» из речи как «плохого». Например, многие дети отвергают слово «художник», так как они уверены, что, если слово начинается наречием «худо» – значит, это слово «плохое». Пятилетний мальчик говорит о художнике, сделавшем иллюстрации к его любимой книжке: «Он совсем не художник: он очень хорошо нарисовал. Он – хорошиник, а вот здесь он – прекрасник».<sup>256</sup> Заметив, например, что суффикс «ка» придает многим словам уничижительный смысл (Ванька, Сонька, Верка и т.д.), ребенок не видит, что то же самое окончание «ка» обладает иногда другими свойствами и применяется при других

---

<sup>254</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 113.

<sup>255</sup> Там же.

<sup>256</sup> См.: Капица О.И. Детский фольклор. Л., 1928. С. 181.

обстоятельствах. Поэтому он готов протестовать против этого «ка» даже тогда, когда уничижительный оттенок отсутствует. «Ругаться нехорошо: надо говорить не "иголлка с ниткой", а игола с нитой». Трехлетняя Оля с демонстративным упрямством называла свою кошку – коша: «Она коша, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка».

Ребенок интуитивно требует от слов и выражений безупречной логики. Когда логические принципы становятся условиям его смысловой игры, его суждения бывают буквально «беспощадны» как для него самого, так и для окружающих. Ребенок чувствует себя «запертым» в тесном пространстве этой смысловой игры, подобно тому, как трехлетний Буба (из приведенного ранее примера) «запер» себя деревянными кубиками. «Мать рассердилась и сказала трехлетнему Ване: "Ты мне всю душу вымотал!" Вечером пришла соседка. Мать, разговаривая с ней, пожаловалась: "У меня душа болит". Ваня, игравший в углу, рассудительно поправил ее: "Ты сама сказала, что я у тебя всю душу вымотал. Значит, у тебя души нету и болеть нечему"». <sup>257</sup> Ребенок знает, что, если что-нибудь выпито, вылито, вымотано, оно перестает существовать, – и говорить, будто оно болит – значит противоречить ранее сказанному. Мать «в сердцах» выразила свое негативное отношение к ребенку, на ребенка это эмоционально подействовало, он прочувствовал и усвоил значение сказанного, однако открыл для себя лишь буквальный смысл данного выражения. Увидев противоречие, он тут же вовлек мать в смысловую игру, указав ей на то, что она тоже может быть не права.

Требую, чтобы в конструкции каждого слова была самая прямолинейная, «жесткая» логика, ребенок сурово «изгоняет» слова, которые он не может ассимилировать, делая акцент на внутреннем противоречии их значения и смысла: «Это не синяк, а красняк»; «Корова не бодает, а рогаёт». Четырехлетняя девочка при виде утят воскликнула: «Мама, утки утьком идут!» «Гуськом». «Нет, гуси – гуськом, а утки – утьком».

Ребенок – враг метафор. Например, слишком широкое и многообразное применение слова «ходить» и связанная с ним смысловая игра взрослых, зачастую, отвергается ребенком по той простой причине, что им непонятен и смысл метафоры, и ее значение во «взрослой» смысловой игре. «Когда бабушка сказала однажды,

---

<sup>257</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 114.

что вот скоро и праздник придет, внучка возразила, смеясь: "Разве у праздника – ножки?"»<sup>258</sup> Возможны ситуации, когда значение метафоры так и остается скрытым для ребенка, и он ассимилирует буквальный смысл слова в символическое пространство своего жизненного мира. «Мать приказала детям запереть за нею дверь на крючок и никого не впускать, "так как, – пояснила она, – по городу ходит скарлатина". В отсутствие матери кто-то долго стучался к ним в дверь. "Приходила скарлатина, но мы не пустили"». <sup>259</sup> Или: «Отец как-то сказал, что шоколадную плитку нужно отложить на черный день, когда не будет другого сладкого. Трехлетняя дочка решила, что день будет черного цвета, и очень долго и нетерпеливо ждала, когда же придет этот день». <sup>260</sup>

Вероятно, что уже к четырехлетнему возрасту у ребенка появляется сильнейшая склонность анализировать (большею частью вслух) не только отдельные слова, но и целые фразы, которые он слышит от взрослых. Услышав, например, выражение «они живут на ножах», ребенок так и представляет себе, что существуют большие ножи, на лезвиях которых лежат и сидят какие-то странные люди. «Когда же он услышал, что пришедшая в гости старуха "собаку съела" на каких-то делах, он спрятал от нее своего любимого пса. А когда кто-то спросил у него, скоро ли ему стукнет шесть лет, он прикрыл свое темя руками». <sup>261</sup> «У трехлетней Тани порвался чулок. "Эх, – сказали ей, – пальчик-то каши просит!" Проходит неделя, а пожалуй, и больше. Вдруг все с удивлением видят, что Таня украдкой насыпала в блюдечко каши и тычет туда палец ноги». <sup>262</sup> Двухлетняя Джана говорила знакомым, что ее мать на луне, так как неоднократно слышала от взрослых, что мать уехала в отпуск на месяц.

Привычка к «взрослым» идиомам и метафорам, вырабатывается примерно к середине детства, до этого периода ребенок «беспощадный» и «твердолобый» логик. Правила данной смысловой игры незыблемы для всех ее участников. Ребенку доставляет удовольствие ловить взрослых на противоречиях, возможно, это повышает его самооценку, способствует снятию тревожности, обеспечивает душевный комфорт. Эта смысловая игра в «железную логику» дает ребенку шанс почувствовать себя «на равных» со

---

<sup>258</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 114-115.

<sup>259</sup> Там же. С. 115.

<sup>260</sup> Там же. С. 116.

<sup>261</sup> Там же. С. 121.

<sup>262</sup> Там же.

взрослым. Например, «Я этому до смерти рад». Укоризненный вопрос ребенка: «Почему же ты не умираешь?» Отец говорит угрожающе: «Покричи у меня еще!» – ребенок принимает эту угрозу за просьбу и добросовестно усиливает крик. «"Черт знает что творится у нас в магазине," – сказала продавщица, вернувшись с работы. "Что же там творится?" – спросил я. Ее сын, лет пяти, ответил наставительно: "Вам же сказали, что черт знает, а мама разве черт? Она не знает"». <sup>263</sup>

Таким образом, наивное философствование, являясь суммой прецедентов включенности ребенка в контекст ускользающего смысла бытия, его «языковой структуры», выражается в стремлении достигнуть истинной коммуникации (К. Ясперс, Ю. Хабермас), то есть в стремлении к воспроизводству этих прецедентов, что позволяет представить их в рамках некой законосообразности, подчиненности правилу. Приобретенные навыки рефлексии могут служить критериями философствования ребенка. В связи с этим, наивное философствование есть способность к мобилизации индивидуального, личностного опыта для определения смысла понятий, посредством которых возможна истинная коммуникация.

Внесем необходимые пояснения к термину «истинная коммуникация». Данный термин используется нами в контексте концепций К. Ясперса и Ю. Хабермаса. По Ясперсу, истинной может быть только коммуникативная философия, лишь в коммуникации достигается цель философии – «осознание бытия, освещение любви, завершение покоя». <sup>264</sup> Ю. Хабермас, характеризуя коммуникацию как межличностное взаимодействие в обществе, выделял две разновидности коммуникации: «истинную» и «ложную». «Ложная» коммуникация трактуется как стратегически ориентированное поведение, цель которого состоит не в достижении взаимопонимания, а в преследовании «интереса», что ведет к обману партнера. Поведение, ориентированное на «истинную» коммуникацию, приводит к упорядоченной нормативной среде, устойчивым, легитимизированным межличностным отношениям, устойчивым личностным структурам, о чем говорилось выше. <sup>265</sup>

---

<sup>263</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 116.

<sup>264</sup> См.: Ясперс К. Введение в философию... С. 235.

<sup>265</sup> См.: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие... С. 199-200.

Философская рефлексия – это способ мысли, в котором родовое соединяется с мировым; это – мышление-переводчик, делающее и мир в целом и любого человека по-человечески понятными, осмысленными и в родовом и в индивидуальном значении. Смысл всегда является «моим» смыслом, он не приходит со стороны, не существует таких средств, которыми можно было бы объяснить постороннему человеку, что имеет для него смысл, так, чтобы он принял объяснение как свое. Наивное философствование, как поиск смысла, в конечном счете, оказывается размышлением о смысле жизни.

«Какие же смыслы ищут дети? – задается вопросом М. Липман. – Смыслы, имеющие отношение к их собственной жизни и могущие в чем-то прояснить ее. Некоторые из волнующих их проблем носят возрастной характер, другие являются общими для всех людей, независимо от возраста. Дети, как правило, интересуются и теми, и другими. Их беспокоит собственная самостождественность, интересуется, почему нужно ежедневно посещать школу, им любопытно, как возник этот мир и может ли наступить его конец. Они могут даже задаваться вопросом, что им делать с собственным аппетитом и эмоциями».<sup>266</sup>

Наивное философствование – индивидуальное мышление о смысле – в строгом научном понимании исследованием не является, это рассказ о себе, осуществляющийся определенным способом. Способ его – не правила формального построения речи, рационального дискурса, стремящегося добиться общезначимости. Формальность присутствует в наивном философствовании как момент, другой момент – индивидуальная неповторимость ребенка-рассказчика, ожидающего такой же неповторимости от слушателя. Философствуя, ребенок стремится не столько к тому, чтобы его поняли буквально, сколько к тому, чтобы его мысль стала стимулом творческого мышления других, побуждением к некоей интеллектуальной игре. Главным требованием наивного философствования как интеллектуальной игры оказывается стремление не только сказать свое, но и услышать ответ, терпимость к этому ответу, понимание того, что ответ в любом случае индивидуален.

Хотя мифическое сознание ребенка символично, ребенок в языковых играх со взрослыми всячески борется с аллегорией и метафорой, оберегая целостность своего подлинного и максимально конкретного жизненного мира. Аллегии и метафоры взрослой речи втягивают его в смысловую игру по непонятным для него правилам. Для общения же необходимо общее символическое пространство, поэтому ребенок сознательно ограничивает его тесными рамками формальной логики, оперированием понятиями с буквальным смыслом. Дети, наделенные юмором, нередко притворяются для шутки, что не могут понять те или иные идиомы «взрослой» речи, чтобы посредством этой смысловой игры «выставить» взрослых в роли нарушителей дисциплины речи, компенсируя тот дискомфорт и эмоциональную напряженность, которые вызывают требования взрослых к детям быть дисциплинированными. Взрослый: «У меня сегодня ужасно трещит голова!» Ребенок насмешливо спрашивает: «Почему же не слышно треска?» Мать говорит дочери после долгой

---

<sup>266</sup> Липман М. Мышление и школьная программа: обретение смысла // Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005. С. 227.

разлуки: «Как ты похудела, Надюша. Один нос остался». «А разве, мама, раньше у меня два носа было?» – иронически возражает четырехлетняя дочь. Услышав, что женщина упала в обморок, ребенок саркастически спрашивает: «А кто ее *оттудова* вынул?» Нужно иметь в виду, что подобного рода полемика с «взрослой» речью является своего рода мифическим «оберегом» жизненного мира ребенка от дискомфорта, возникающего по поводу требований к нему. Отстаивая право на индивидуальность, ребенок создает единое смысловое пространство речи, из которого изгоняется всяческая «игра слов», поскольку, если смысл шутки взрослого ребенку непонятен, значит он приходит к выводу, что смеются над ним, стремятся показать его глупым. Ребенок хочет «аргументированно» доказать, что во взрослой речи «глупости» не меньше, по сути, ребенок хочет защититься и оправдаться. Пятилетняя девочка, краснея от гнева, горячо возражает, указывая на баранки: «Почему *вы* (взрослые) называете их баранками? Они не из барана, а из булки». Или (обиженно): «Мама, вот ты говоришь, что сосульки нельзя сосать. Зачем же их называли сосульками?» Или: «Дядя дал Леше и Бобе по бублику. Леша: "Спасибо". Дядя: "Не стоит". Боба насупился и упорно молчит, не выражая благодарности. Леша: "Боба, что же ты не скажешь спасибо?" Боба: "Но ведь дядя сказал: не стоит"».<sup>267</sup>

Показательным является то, что познавательная деятельность ребенка в этой смысловой игре стимулируется как состоянием «принятия», так и состоянием «протеста» взрослому. Это противоборство бывает двоякое: или неосознанное, когда ребенок даже не подозревает о том, что он «забраковал» и «изгнал» слова взрослого из своего языка, заменив их другими, близкими по смыслу; или осознанное, когда ребенок сознает себя «критиком» и «реформатором» услышанных им высказываний. И в том и в другом случае основные логические структуры языка, представленные в речи, остаются для ребенка непреложными. На них он никогда не посягнет; если же он «восстает» против некоторых «взрослых» высказываний, то лишь для того, чтобы «вступиться» за эти логические структуры. Авторитетные взрослые кажутся ему законодателями, нарушающими свои же уставы, и он требует, чтобы все участники смысловой игры играли по установленным правилам. Впрочем, склонность детей к компромиссу настолько сильна, что иногда они великодушно снисходят к «заблуждениям» взрослых, и

---

<sup>267</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 118.

полемика завершается размежеванием двух различных «систем языка»: «Мама, – предлагает четырехлетняя девочка, – давай договоримся. Ты будешь по-своему говорить "полозья", а я буду по-своему: "повозья". Ведь они не "лозят", а возят».<sup>268</sup>

Все эти примеры свидетельствуют, что ребенок в меру своих умственных сил очень детально анализирует тот языковой материал, который дают ему взрослые, и порою даже «бракует» его, если то или иное высказывание не соответствует общим грамматическим или логическим нормам, усвоенным ребенком ранее в процессе его общения со взрослыми.

### Наивное философствование как логотерапия

В связи с этим, применительно к контексту нашего исследования, определение философской рефлексии приобретает более узкое, специфическое значение. Рефлексия в наивном философствовании является по сути логотерапией, то есть терапией, ориентированной на логику и рационализм в представлении о человеческой жизни и ее смыслах. Логотерапия психологически задает для философской рефлексии ребенка определенные нормы, предупреждая, например, перерастание поисков решения «вечных» философских вопросов в бесплодные умопостижения. В.А. Кутырев дает этой терапии ума название «софотерапии», т.е. возможность «утешения» и даже «лечения» философией, как мудростью.<sup>269</sup>

«Софотерапия» (логотерапия) препятствует превращению поиска смысла жизни в бессмысленное занятие. Философствующий ребенок способен ориентировать направление поисков в более плодотворное русло. Для него забота о том «зачем жить» «снимается», например, проблемой «как жить». И, естественно, для каждого человека этот выход из заколдованного круга поиска смысла жизни будет своим. В связи с этим, мы согласны с мыслью Г.С. Абрамовой о том, что уровень интеллектуального развития детей следует «измерять» не в показателях успеваемости по школьным предметам и не по широте или глубине умозаключений, а по «общему развитию и соотношению углубленных жизненных интересов, по содержанию той концепции жизни, которая отражает и уровень овладения собственным Я».<sup>270</sup> В повседневности, как правило, понимание чего-либо вытесняется «софистикой», симулякрами. Ребенок, вслед за взрослыми, не «переживает» реальность, а «потребляет» ее, не действует, а говорит о действиях. Это отношение к миру приобретает ореол «высшего», наиболее достойного для «культурного», цивилизованного человека, который любит «всех» и потому никого, ищет смысл жизни и потому не живет. За жалобами на утрату смысла жизни скрывается обычно утрата чувства жизни.

Здесь может возникнуть другая опасность. Например, ситуация драматизации жизни без вполне сформировавшегося и окрепшего морального чувства может быть расценена как разновидность весьма «пикантного» эстетического наслаждения. Данная особенность подмечена Н. Гартманом: «Эстет, который «наслаждается» каждым конфликтом в жизни как таковым (большей частью, конечно, не своим собственным), или юморист с развитым чувством комического, относится к реально случившемуся в жизни, как зритель к игре на

<sup>268</sup> Там же. С. 119.

<sup>269</sup> См.: Кутырев В.А. Полюбить жизнь больше ее смысла // Человек. 1992. № 4. С. 6.

<sup>270</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 529.



сцене. Он совершенно забывает, что здесь имеет место не игра, а горькая действительность, что борьба и страдание действующих лиц подлинны; тот, кто этим забавляется, бессердечен».<sup>271</sup> Во всяком случае, допуская в принципе возможность спекулятивных рассуждений и анализа в решении тех или иных философских проблем, необходимо рассматривать любой жизненный опыт человека в качестве самооценности, а не только ценности с позиции аргумента.

Итак, в представленном выше контексте, наивное философствование рассматривается нами как теоретическая деятельность, связанная с поиском конечного и последнего смысла. Данный смысл возможен только в исполнении мысли, когда понятия приобретают жизненность. В этом плане наивное философствование есть в начале некое чувственно данное переживание мысли. То, что происходит в дальнейшем в процессе рефлексии, является единственным способом существования мысли, понятия, идеи. Данный акт переживается ребенком, в самом начале, как некое бесцельное движение, результат которого скрыт. Раскрытие происходит в самом движении: в ходе и посредством его. Движение самоопределяется и самопознается. Происходит «вмысливание» трансценденции; объект становится внутренней частью субъекта и созерцается им как нечто единое, целостное. Акты переживаний получают свои имена и становятся достоянием познавательного опыта. На этом этапе движение прекращается. Возобновление его становится возможным, когда возникает сомнение, вопрошание, ведь интеллект имеет дело только с тем, что вызывает сомнение; статус идей проявляется в их проблемности, именно она дает право на их разработку, осмысление. Ребенок не верит им, отказываем им в праве на существование, затевает интеллектуальную игру со смыслами и, тем самым, невольно, собирает доказательства обратного. Сомнение, вопрошание возвращают ребенка к истокам его философского переживания. Посредством философствования он стремится осуществить истинную коммуникацию. Она есть встреча экзистенций, и в момент этой встречи происходит осмысление подлинной человеческой сущности. Человек становится виден именно таким, каков он есть по отношению к миру или к другому человеку. Происходит снятие культурных масок. Так постепенно философствование приобретает черты философского диалога и данный диалог становится конструктивным. Конструктивность обуславливает общение экзистенций в единой сфере всеобщего,

---

<sup>271</sup> Гартман Н. Эстетика. М., 1958. С. 206.

при этом понимание субъектов гарантируется растворенностью субъектов и всего субъективного в наличествующем и переживаемом бытии, не имеющем ни внутренних, ни внешних границ. Итак, наивное философствование есть теоретическая деятельность в сфере всеобщего, проходящая в два этапа: сначала это «вмысливание» трансценденции посредством «окультуривания» переживаний, а затем, это обратный процесс «раскультуривания» понятий с помощью сомнения и вопрошания и формирование предпосылок для достижения истинной коммуникации, для общения «в истине».

**Подведем итоги.** Специфику наивного философствования составляет то, что оно сохраняет живую связь с мифическим сознанием ребенка, поэтому в нем относительно слабо развита формально-логическая компонента, но зато довольно детально представлены принципы и технология житейской мудрости, нравственных ценностей и личностного самоопределения. Наряду с этим наивному философствованию присущи элементы философствования классической и неклассической стратегий, а именно, ее рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты.

Миф для ребенка есть необходимая категория мысли и жизни; это для него подлинная и максимально конкретная реальность. Мифическое объяснение причинно-следственной связи событий и явлений рождается у ребенка спонтанно, подобно, сопряженному с этой мыслительной работой, спонтанному, яркому впечатлению. Мифическое сознание ребенка способно применять ко всякому новому комплексу незнакомых явлений результаты жизненного опыта, добытые в других областях. Рассматривая любое понятие как «имя» явления, ребенок стремится оказывать прямое воздействие на данное явление сначала актом «называния-присвоения», а затем актом символического «действия-заклинания» в целях, например, «оберега» своего жизненного мира от каких-либо негативных воздействий данного явления. Символические мифические представления образуют некий «защитный слой» жизненного мира ребенка, это неотъемлемое условие его душевного и интеллектуального комфорта, перевода эмоциональной напряженности в символическое пространство игры.

Наивное философствование проявляет себя как эмпирическая, логическая и трансцендентальная рефлексии, представляет собой, по сути, картезианскую парадигму, являющуюся своеобразным синтезом логической и эмпирической трактовки рефлексии в *cogito*. Если, например, рассмотреть процедуру осмысления детьми категориальной пары «целое-часть», то мы увидим логически последовательный и критически выверенный дискурс, обеспечивающий поиск и «обыгрывание» существенных характеристик данной парной категории с помощью разнообразных понятийных скрепов. В поиске критерия происходит проникновение в смысл категорий, при этом само категориальное пространство речи ребенка постоянно расширяется, поскольку извлекаются все новые системы отношений из самой структуры и логики языка.

Рефлексивное мышление наивного философствования вводит ребенка в состояние умственного беспокойства и тревоги. Философствующий ребенок балансирует на границе «знание-незнание». Он пытается максимально продлить рефлексивную паузу, испытывая всем своим существом эмоциональное и интеллектуальное напряжение и наслаждение. Зачастую, ребенок начинает рассуждать до того, как что-либо основательно понял и осмыслил; он понимает, рассуждая, исходя из «наличности» условий жизненного мира.

Наивное философствование как философское вчувствование связано с мифическими представлениями анимизма и гилозоизма, характерными для детского мировосприятия. Для наивного философствования дорефлексивный чувственный компонент является преобладающим элементом душевной жизни, а вчувствование – естественным способом познания. Следует признать, что и рациональность, и иррациональность нетипичны и случайны для ребенка, живущего вне строгой дисциплины мышления. Им скорее управляет спонтанное ассоциирование, представление, волнующее фантазирование. Ребенок, удивляясь миру, по сути, открывает для себя мир посредством вчувствования, расшифровки и индивидуального «присвоения» наличных культурных символов.

Наивное философствование как философское созерцание проявляется в склонности ребенка, «одушевляя» предметы окружающего мира, ассимилировать их; наделяя их смыслом, включать в круг ценностей; обнаруживая их сущность, делать привлекательными или способными возбуждать познавательный

интерес. Антропоморфные и анимистические ассоциации свидетельствуют о стремлении философствующего ребенка уйти «вглубь» вещи. По сути, ребенок осуществляет феноменологический анализ вещи посредством самоанализа, самоуглубления.

Способам наивного философствования как бы противостоят объективные предметные миры, каждый из которых обладает своей доступной пониманию, вчувствованию, созерцанию и т.д. ребенка сущностью и своими законами. Причем ребенок посредством наивного философствования ассимилирует эти многочисленные миры в символическое пространство своего жизненного мира, делает их наглядными, доступными непосредственному восприятию. Таким образом, способы философствования – это результат не убедительности тех или иных аргументов, а результат личного, индивидуального выбора, который проистекает в силу объективных мировоззренческих установок и субъективных склонностей ребенка. Диалектическое же единство способов философствования отчетливо прослеживаются как на содержательном, так и на формальном уровне. Наивное философствование осуществляется исходя из принципа «открытых границ» между способами философствования.

Философия для ребенка не учение, а деятельность. Наивное философствование есть сумма прецедентов включенности ребенка в контекст ускользающих смыслов бытия. Наивное философствование органично присуще интеллектуальной деятельности ребенка, оно никогда не воспринимается им как нечто навязанное извне, как некая «работа» или «учеба». Интеллектуальный принцип ребенка – не углублять противоречия, а ассимилировать их, не обострять конфликт, а идти на компромисс, сохраняя целостность жизненного мира, обеспечивающую его душевный комфорт.

Критерий «истинности» в отношении знания в наивном философствовании дополняется, а иногда и замещается критериями «функциональности», «актуальности», «открытости», «спонтанности», «диалогичности», «символичности», «эмоциональности», «комфортности». Истинность знаний не является приемлемым критерием для ребенка, точнее, у ребенка особое игровое отношение к истине. Наивное философствование, как правило, проявляется у детей в различного рода смысловых играх. Подобный тренинг умственной деятельности нисколько не утомляет ребенка, а наоборот, является для него своеобразной умственной «релаксацией», логотерапией, поскольку сопряжен с положительным

эмоциональным настроем. Благодаря подобной умственной гибкости многие познавательные задачи и философские проблемы ребенок решает и интерпретирует «с ходу», экспромтом, на основании случайных ассоциаций или аналогий, иногда поражающих своей изобретательностью и оригинальностью.

#### 4. Формы наивного философствования: опыт выражения

Наивное философствование, как правило, вступает в противоречие со сложившимися формами и стандартами познавательной деятельности. Корни этого противоречия мы усматриваем в противопоставлении зрелого рефлексивного ума взрослых и наивного ума ребенка. Это противоречие демонстрирует наличие трансформации познавательных форм на пути движения человека по вектору «ребенок – взрослый». В связи с этим возникает вопрос о формах выражения наивного философствования «вовне».

Мы выделяем четыре формы философствования: *монолог*, *диалог*, *полилог* и *вопрошание*. Как формы философствования монолог, диалог, полилог и вопрошание соседствуют и характеризуют специфику мышления индивидов, особенности их философского дискурса, а также способов философствования. Наивное философствование выражается «вовне» в форме диалога, полилога и вопрошания, что проявляется не только в рассуждениях, но и в контексте душевных переживаний, эмоционально окрашивающих философствование детей. Условно формы философствования можно расположить в соответствии со способами философствования между рациональными и иррациональными узловыми моментами. Конечно же, это не линейная структура с четко обозначенными границами. Формы и способы философствования как бы вложены друг в друга, это целостность и говорить следует лишь о том, какое сочетание берет верх в тех или иных контекстах интерпретации. Следует отметить, что монологичное философствование не свойственно ребенку, поскольку, как было установлено выше, одним из оснований наивного философствования является воля к коммуникации. Ребенок 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 исследования и доводя ее до предельного уровня философских рассуждений. В этом удовольствие от интеллектуальной игры – ощутить себя в «пограничной зоне» мыслительного и жизненного опыта, балансировать на краю и в

итоге решить познавательную задачу, ассимилируя проблему и сохраняя целостным близкое и понятное, а потому «безопасное» символическое пространство жизненного мира.

### **Философские диалоги**

Обратимся к характерным примерам детских рассуждений. Первый диалог посвящен теме, вызывающей у детей 7-9 лет живой отклик – игре.<sup>272</sup> Как сами дети интерпретируют игровой процесс? Какие впечатления они получают от игры? Как можно воспринимать и оценивать игру? Особое внимание мы хотим обратить на сам процесс развития диалога, спонтанно возникающего и свободно меняющего свою тематику. Следует отметить, что в данном примере процесс рассуждения «запускается» взрослыми, дети находятся, хотя и в привычной для себя, но «дисциплинирующей» школьной обстановке. Тем не менее, стенограмма разговора свидетельствует о том, что влияние «извне» на детский коллектив сведено к минимуму, дети высказываются свободно, изменения смысловых векторов рассуждения происходят, исходя из внутренней логики диалога. Перед тем, как начать разговор, дети в течение 30-40 минут играют в классе друг с другом (парами или в группах, по их собственному выбору). После этого преподаватель предлагает учащимся прокомментировать свои игры. Обсуждение начинается с этих комментариев.

Джоуз (обращаясь к учителю): «Если бы вы не хотели, чтобы мы обсуждали происходящее, вы бы не дали нам время поиграть, вы бы не позволили нам тратить время впустую».

Мы видим, что ребенок полагает, что игра в классе возможна, только если она имеет «педагогическую» цель. Ребенок пытается определить прагматическую составляющую дальнейших мыслительных операций, выстроить функциональное отношение к получаемому знанию. У любого разговора должна быть цель, рассуждает Джоуз. Если цель изначально не ясна, то и не стоит затевать смысловую игру.

Обратимся к комментариям других детей.

Анна: «Для всего есть свое время. Мы не можем делать все в одно то же время. Мама всегда определяет, когда наступает время для игры и это как закон».

---

<sup>272</sup> См.: Questions: Philosophy for Young People. 2001. № 1 // <http://www.pdcnet.org/questions.html>.

Клара: «Я могу кое-что выбирать из того, что мне нравится или не нравится. Но мы должны быть старше, чтобы самим выбирать, что нам делать, а что не делать».

Анна и Клара говорят об определенном времени, «чтобы что-то делать», о времени, определяемом родителями, слово которых – закон. Мы можем увидеть в этих суждениях наивные представления детей о своих правах и правах взрослых: взрослые располагают властью, которая дает им право принимать решения о том, что им делать, в то время как дети могут делать только то, что решили взрослые. По ходу разговора эти идеи были поддержаны всей группой детей.

Лео: «Я предпочитаю, чтобы для всего было определено свое время. Я думаю, что это хорошо. Например, должно быть время для того, чтобы чистить зубы. Я же ленюсь чистить зубы. Если бы не было времени для чистки зубов, я бы их совсем не чистил».

Джоуз: «Если пришло время идти в школу, а я медлю, то моя мама сердится на меня».

Утверждение Лео указывает на его наивную веру в то, что, если бы не было определенного времени на то, чтобы что-то делать, то он и не делал бы многое из того, что он не любит или из того, что ему лень делать. Он, конечно же, понимает, что многое делать просто необходимо, например, чистить зубы. Так как Лео обязан это делать, то его представление о времени отождествляется с жесткой регламентацией его деятельности. Кажется, что Лео даже не допускает возможности участвовать в выработке тех правил, которые регламентируют его жизнь. Они вменяются ему как обязанность, долг. Джоуз подтверждает мысль о том, что мнение детей не играет никакой роли в принятии важных жизненных решений. Она, например, не может выбирать идти ей в школу или нет.

Сара: «Ребенок не так независим и свободен как взрослый. Вот почему взрослый должен ему сказать, когда пришло время делать то или это».

Сара обращает внимание на принципиальное различие между детьми и взрослыми; дети – зависимы, а взрослые свободны. Судя по всему, Сара определяет независимость как проявление внешней свободы.

Сара: «Играя, можно ничего не делать, можно отдыхать».

Джоуз: «Я не согласна. Игра – это деятельность. Если я играю, то я все-таки кое-что делаю: я играю».

Сара рассматривает игру как «непродуктивную» деятельность: это не труд, игра не связана с получением какой-то конкретной выгоды. Кроме того, детская игра не признается взрослыми как нечто само по себе важное и значимое. Джоуз не соглашается с подобным положением дел; по ее мнению, если ребенок играет, то он вовлечен в деятельность, он активен, он не бездействует.

Серхио: «У детей мало времени, чтобы играть, они должны ходить в школу и т.д.»

Селио: «Выполнение другой работы не подразумевает, что мы тратим именно то время, которое отведено для игры, потому что для игры есть определенное время. Например, в классе запрещено играть, хотим мы этого или нет».



Джоуз: «Я не согласна. Выполнение другой работы отнимает именно то время, в которое мы могли бы играть. Я предпочитаю играть дома, чем учиться в школе».

Так как взрослые определяют то, что дети должны делать и в какое время, игра может быть отложена: она может начаться только после учебы, после выполнения того, что взрослые считают более важным. Серхио считает, что у ребенка остается мало времени на игру, потому что есть другие дела, которые должны быть сделаны сначала, например, поход в школу. Но ведь есть определенное время для того, чтобы играть? Для Селио есть. Но его, как выясняется, недостаточно. Джоуз снова не соглашается. Она считает игру чрезвычайно важной деятельностью и утверждает, что жалко тратить время, необходимое для игры, на какие-либо другие дела, дети не обязаны так поступать.

Клара: «Игрушки для того и существуют, чтобы с ними играть».

Анжелика: «Но почему игрушки интересны только детям, а не взрослым?»

Клара: «Потому что дети всегда хотят играть».

Анна: «Получается, что есть детские вещи и взрослые вещи».

Клара выносит на обсуждение тему игрушек. По ее мнению, игрушки созданы специально для игр и будят желание играть, а для детей – это «естественное» желание. Анна, кажется, хочет обратить внимание на то, что когда наши «естественные» желания подчинены определенным нормам, которые приняты у взрослых, игра перестает быть чем-то важным.

Алекс: «Есть люди, которые плохо относятся к мальчикам, которые играют игрушками для девочек».

Анжелика: «Почему?»

Клара: «Не знаю. Просто с самого начала было уже известно, что есть игрушки мальчиков, а есть игрушки девочек».

Анжелика: «А откуда ты знаешь, какая игрушка для мальчиков, а какая для девочек?»

Клара: «Мы просто видим игрушки и догадываемся для кого они».

Бия: «Мой отец никогда не разрешает моему брату играть со мной и с моими игрушками».

Алекс: «А мой дядя не разрешает моему двоюродному брату играть с куклой».

Сара: «А что, если тебе подарят куклу, ты станешь девочкой?»

Дискуссии разворачивается уже по проблеме пола и гендера. Дети не знают, как объяснять возникновение половых различий и гендерных ролей; они родились с этими различиями и приучены к этим ролям. Дети имеют дело с игрушками, которые могут различаться по гендерному признаку. Для Клары, это различие естественно, поэтому, по

ее мнению, достаточно просто посмотреть на игрушку, чтобы понять, какая игрушка для девочки, а какая для мальчика. Сара сомневается в этом. Оказывает ли влияние игрушка на того, кто с ней играет? Подчеркивает ли игрушка индивидуальность играющего? Ответ дает Джоуз.

Джоуз: «Нет, но почему-то только взрослые могут решать, с чем можно играть, а с чем нет».

Анжелика: «А разве это правильно, что взрослые определяют, с чем нам играть?»

Джоуз: «Ребенок хочет играть только с тем, что он любит, но только он знает, что он любит».

Педро: «Я знаю только то, что мы не можем говорить и делать, что ХОТИМ».

Согласно Джоуз, даже притом, что игрушки не могут изменить индивидуальность играющего, только взрослые определяют, с чем должны играть дети. Джоуз это не устраивает: только ребенок знает, с чем он хочет играть. Поэтому именно он и должен решать, с какой игрушки играть. Педро констатирует неравноправие ребенка: если мальчик хочет играть с куклой, то его желание не будет учтено, и ему не позволят этого.

Рассмотрим еще один пример рассуждений детей практически той же возрастной группы (8-10 лет). На это раз разговор касается строения Вселенной и ее происхождения.<sup>273</sup>

«Можете ли вы представить такую "вещь" как начало времени?» – спрашивает преподаватель.

«Нет», – сразу же отвечают несколько детей.

Ник: «Вселенная везде и всюду, – объявляет он, но затем делает паузу. – Но если не был дан первый толчок или что-то подобное, где она находилась до этого?»

Мало того, что Ник ставит вопрос о начале Вселенной, он, по сути, формулирует метафизический принцип, требующий поиска «начал» для всего сущего, включая саму Вселенную. Он говорит, что *все* имеет начало, поэтому данный принцип он повторно применяет в целом к проблеме Вселенной. «Как началась сама Вселенная?» – настойчиво спрашивает он на протяжении всего разговора.

Сэм: «Вселенная – это то, на основе чего все появилось. В действительности – это ничто, но это основа для появления других вещей».

Преподаватель: «Тогда Вселенная должна существовать всегда?»

Сэм: «Да, Вселенная существовала всегда».

Преподаватель: «Но если Вселенная была всегда, то, значит, не

---

<sup>273</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 10-11.

было никакого начала времени».

Сэм: «Начало было для конкретных вещей, но не для Вселенной. Было начало времени для Земли, для звезд, для Солнца, но начала для Вселенной не было».

Преподаватель: «Можешь ли ты убедить Ника в том, что Вселенная существовала всегда?»

Сэм отвечает риторическим вопросом: «На основе чего появилась сама Вселенная?».

Ник (сокрушенно): «Это как раз то, чего я не понимаю».

«Концепция» Вселенной Сэма (что все появляется «на основе чего-то») напоминает о мифической идее «восприемницы» Платона из диалога «Тимей»: «Начало, назначение которого состоит в том, чтобы во всем своем объеме хорошо воспринимать отпечатки всех вечно сущих вещей, само должно быть по природе своей чуждо каким бы то ни было формам. А потому мы не скажем, будто мать и восприемница всего, что рождено видимым и вообще чувственным, — это земля, воздух, огонь, вода или какой-либо другой вид, который родился из этих четырех стихий либо из которого сами они родились. Напротив, обозначив его как незримый, бесформенный и всевосприемлющий вид, чрезвычайно странным путем участвующий в мыслимом и до крайности неуловимый, мы не очень ошибемся».<sup>274</sup> В подобном представлении Вселенная никогда непосредственно и не существовала, подобно другим объектам; она то, на основе чего существуют все другие вещи, либо находясь в ней, либо формируясь на ее основе.

Росс: «Все происходит из "бескрайней черноты", этой "бескрайней чернотой" и является Вселенная».

Еще один пример детских рассуждений посвящен теме «Глупый–умный». Как и в первых двух примерах учебную дискуссию инициирует преподаватель. Средний возраст детей 7-8 лет.<sup>275</sup>

Преподаватель: «Представьте себе, что какой-то человек считает себя глупым, но что дает ему право так думать о себе?»

Антон: «Потому что он глупый, вот и все».

Коля: «Он просто неумный».

Света: «Человек может считать себя глупым, потому что он

---

<sup>274</sup> Платон. Тимей. 51a // Платон. Собр. соч.: В 4 т. М., 1994. Т. 3. С. 454.

<sup>275</sup> См.: Фрагмент урока по философии с детьми первого класса // Мышление. 1995. № 1; <http://www.p4c.ru/465>.

ничего, совсем ничего не знает. Какой бы вопрос ему не задавали, он не знает, что ответить. У него голова пустая, совсем без мыслей».

Вова: «Да, согласен, глупый ничего не знает, да и не хочет знать, ему и так хорошо».

Катя: «Постойте, но ведь нет человека, который ничегошеньки не знает, уж совсем ни одной, даже маленькой мысли не имеет. Он ведь думает о себе, что он глупый, значит он что-то все-таки знает, хотя бы то, что он глупый».

Камила: «Ну да, как его зовут, он ведь тоже точно знает».

Мы видим, что сначала рассуждения детей касаются определения «глупости» лишь по внешним ее проявлениям. Затем дети пытаются выделить существенный признак глупости – это, по мысли Светы и Вовы, незнание. Однако возможно ли полное незнание? Это означает полную потерю собственного Я. Если наше Я дано нам в акте рефлексии, следовательно, мы обладаем неким универсальным критерием знания – саморефлексией, *ego cogito*. Катя выражает это утверждением, что человек *знает*, что он глуп, а Камила утверждением, что у человека есть *имя*.

Леша: «А вдруг этот человек на самом деле не глупый, а просто хочет убедить всех в своей собственной глупости, так ему легче добиваться своих целей, он просто притворяется, обманывает, он просто очень хитрый!»

Преподаватель: «Так как же определить, глуп ли человек на самом деле, или он притворяется. А вдруг у него о себе ложное мнение?»

Катя: «Нет такого человека, который вообще ничего не знает, он же не бревно какое-то».

Саша: «Если такого человека нет, то значит, по-твоему, и глупых нет вовсе?»

Вова: «Глупый, конечно, что-то знает, но не все, а совсем мало, а умный все знает, все умеет, все у него получается».

Коля: «Неужели ты думаешь, что есть человек, который все-все обо всем знает?»

Вова: «Есть! Ученый! У него все что-то спрашивают, он им помогает, всегда с разными книгами ходит, читает их. Все знает...»

Дети продолжают поиск критерия «глупости», принимая мысль о том, что о человеке может быть ложное мнение. Они понимают, что совсем ничего не знать нельзя, следовательно, глупый тот, кто знает мало, а умный тот, кто знает много, например, ученый. Знание, как и

ранее незнание, определяется детьми по «внешним» признакам «учености», например, ученый «ходит с книгами, читает их», а значит «все знает».

Катя: «Один человек, даже очень ученый, не может знать все, он может знать ... ну точно меньше половины, потому что на свете так много разного».

Камила: «Для его мозга, пусть даже большого, ученого, очень трудно весь мир вместить, а чтобы на все вопросы ответить, ему всей жизни не хватит...»

Преподаватель: «Неужели и ученый может быть глупым?»

Света: «Ученые разные бывают. Химики, математики, биологи, по русскому языку, физике. Вот который по математике, он по своему предмету очень даже умный, а по биологии, может, и не очень, а может, и совсем глупый».

Коля: «Вот, например, какому-то ученому не хочется больше открытия всякие делать, и он пошел строителем. Взял, и дом не так построил, не из тех кирпичей, дом и развалился, упал, очень глупо получилось».

Саша: «Выходит, что ученый, когда открытие делал, умным был, а когда на строителя пошел, сразу глупым стал?»

Вова: «Да, вроде так. А может, ученый сразу и умный и глупый?..»

Леша: «Нет, не так! Вот я, когда в школу пошел, я же не был глупым, я просто ничего еще не умел, буквы наоборот писал, цифры путал, но я и сейчас не все научился правильно делать. Я много чего не знаю, ну там, физику, химию, ну ничего, я же не глупый, научусь обязательно».

Антон: «Вот так и ученый, он не глупый был, просто взялся не за свое дело, вот и дом развалился».

Мы видим, что большинство детей принимают утверждение об ограниченности человеческого знания в силу избыточности информации о мире (Катя) и в силу ограниченности природных возможностей человека (Камила). Поэтому находится новый критерий «ума» – применимость знаний, практика, преобразовательная деятельность. Но является ли он универсальным критерием?

Витя: «Я понял, умный только свое дело знает, берется исполнять, что умеет, у него все к месту, он знает, чего хочет добиться, и что для этого делать. Глупый, он, может, и знает что-то,

да применить свои знания не умеет. У него все мысли перепутаны».

Преподаватель: «Все ли с Витей согласны?»

Катя: «Я согласна, у глупого в голове каша».

Вова: «Из чего каша, из гречки или из манки?»

Катя: «Из мыслей!»

Саша: «Ну да, глупый не знает, чего он хочет. Даже если какой-то человек ему стремится помочь, он эту помощь отвергает!»

Витя: «Умный свои мысли развивает, свой ум развивает, следит за ним, вот он ему и помогает добиться того, чего умный хочет. Он свои мысли, свои дела связывает и направляет их туда, где они пользу приносят и ему и другим людям».

...

Витя: «Умный свои мысли, как зернышки на ниточку нанизывает, как бусы, одна к другой. Смотрит, думает, не спешит, и у него все получается».

Антон: «Умный знает, чего он хочет, и как мысли свои связать, а потом в дела превратить, а потом кричит: "Получилось!"»

Витя рассуждает о том, что показатель ума – это правильная связанность мыслей. Дети горячо поддерживают и развивают эту «рабочую гипотезу». Отсутствие такой связанности вызывает разрыв между желаемым и действительным (Саша). Витя пытается дополнить свою «методологическую» гипотезу идеей о том, что правильная связанность мыслей задает направление их дальнейшего движения и обеспечивает развитие, совершенствование мыслительной деятельности.

Преподаватель: «А как же умный свои мысли связывает, какой же ниточкой такой волшебной, что она всегда его прямо к цели выводит?»

Катя: «Умный, он читает очень много, у всех учится, все правила знает, обо всем спрашивает, любознательный такой...»

Саша: «А может, его кто-то обманет, или в книжечке ошибка будет?..»

Коля: «Ну, он тогда проверит, один раз что-то сделает не так, ошибется, глупо поступит. Поймет, что его обманули, правильно все сделает, он ведь умный».

Вова: «А я думаю, что эта веревочка – его желания, воля. Если очень-очень захотеть, то все можно сделать, добиться своего».

Камила: «Да, но глупый тоже может очень-очень захотеть, биться как рыба об лед, и не суметь, он же не знает, как мысли свои

связать, чтобы правильно получилось».

Катя: «Видимо, одного только желания маловато, надо учиться у людей, знающих, как что делать».

Саша: «А если человек что-то в самый первый раз делает, ему тогда еще не у кого поучиться, и никто ему не подскажет, не поучит его, как правильно поступить. Или, например, древние люди. Им же никто ничего не рассказывал, не показывал, они сами до всего додумались».

Вова: «А может, им Бог помогал?»

Мы видим, что дети продолжают поиски критериев истинного знания. Катя утверждает, что вся «мудрость человечества» собрана в книгах. Однако Саша допускает возможность случайной ошибки, вкравшейся в книгу, которая может привести к заблуждению. Коля говорит о том, что ошибки тоже могут способствовать знанию, на ошибках учатся. Вова акцентирует внимание на волевом компоненте, связанном со стремлением к знанию. Дискуссия выводит Сашу на предельный вопрос «о начале» знания в условиях отсутствия опыта. В качестве «запрета» регресса в бесконечность в этом вопросе Вова выдвигает идею «божественного вмешательства».

Преподаватель: «Так чем же умный от глупого отличается?»

Саша: «Умный у природы учится, в ней все связано, он за этим смотрит, и мысли свои точно так же связывает».

Вова: «Умный знает, чего он хочет, не за свое дело не берется, свои знания к месту применяет».

Коля: «Умный у других людей учится, с благодарностью помощь принимает, спрашивает много, книги читает».

Антон: «Умный постепенно шаг за шагом к своей цели идет, если что не получается, то переделывает».

Дети: «Глупый все наоборот делает!»

Дискуссия подошла к своему итогу. Главные критерии истинности знания определены, компромисс достигнут.

### **Диалог как форма наивного философствования**

Итак, что же представляет собой диалог как форма наивного философствования? Прежде всего, следует признать, что наивное философствование стимулируется самим диалогом. Диалог – это первый шаг навстречу друг другу, первые попытки понимания и

осмысления. Традиционно философский диалог в форме беседы (сократический диалог) считается одновременно искусством и методом познания (Платон). Посредством беседы изложение философских проблем делается наглядным, оживляется. Но это только формальная характеристика философского диалога, содержательная же его характеристика гораздо глубже. Согласно М.М. Бахтину, к другому человеку мы всегда относимся эстетически, так как он дан нам извне, тогда как сам себе каждый дан изнутри. Поэтому другой для нас подобен предмету: он завершен во времени и пространстве, эстетичен, в то время как для себя я сам непредметен и незавершен.<sup>276</sup> Наш «внешний» взгляд на самих себя формируют другие, но мы никогда не можем постичь внутренний мир другого. Поэтому единственный путь к другому – диалог.

Бахтин, говоря о диалогичности человеческого сознания и – шире – бытия, интерпретирует практически любое взаимодействие человека с окружающим миром как диалог. Любое слово обыденного языка «омывается морем смыслов». В диалоге происходит объективация, «приноравливание», идентификация смыслов, относящихся к одному слову. В диалоге из «моря смыслов» в результате конвенции образуется значение, люди учатся понимать друг друга, действовать сообща. Говоря о «диалогической природе слова, высказывания», Бахтин имеет в виду, что «на каждое слово понимаемого высказывания мы как бы наслаиваем ряд своих, отвечающих слов. Чем их больше и чем они существеннее, тем глубже и существеннее понимание».<sup>277</sup> Таким образом, по мысли Бахтина, само понимание диалогично, «оно противостоит высказыванию, как реплика противостоит реплике в диалоге».<sup>278</sup> Главным для понимания чего-либо является процесс «конкретного, лицом к лицу общения», в котором высказывания «одного говорящего вступают в контакт или взаимоосветляют высказывания другого».<sup>279</sup> Добавим от себя, что философский диалог чрезвычайно динамичен, в нем происходит смена мнений,

---

<sup>276</sup> См.: Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Пространственная форма героя // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

<sup>277</sup> Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 306.

<sup>278</sup> Там же. С. 320.

<sup>279</sup> Там же. С. 321.



оснований, аспектов, ценностей, позиций. А это, в свою очередь, требует от субъекта изменений, преодоления ригидных схем, постоянной трансформации, построения новых связей, способности понять другого и донести свое мнение.

В полноценном философском диалоге усложняется, расширяется, дифференцируется сфера смысла слов обыденного языка – аналогов философских понятий. Как писал М.М. Бахтин, в общении, в диалоге «слово обрастает новыми гранями», человеку становятся «видны отношения между разными моментами слова, между разными голосами слова».<sup>280</sup> Мы видим, что детское спонтанное философское представление (в наших примерах диалогов – это представление об игре, праве, свободе, Вселенной, знании и т.д.) теряет свой монологизм, становится диалогичным. Дело в том, что совокупный, intersubjective опыт группы философствующих лиц неизмеримо больше и разнообразнее, нежели опыт любого члена группы. Спонтанные философские представления детей о смысле употребляемого понятия основаны на несовпадающих признаках, допущениях, аксиомах, ценностях. Интериоризуя процесс группового согласования, установления значения понятия обыденного языка, распредмечивая и присваивая то содержание, которое связывает с этим словом другой участник дискуссии, ребенок перестает ориентироваться на отдельно взятый, изолированный признак, а ориентируется на упорядоченную и скоординированную систему признаков, осознанно выделяя в ней главное, универсальное.

### **Процессуальный аспект философского диалога**

Наивное философствование, как правило, разворачивается на материале, интересном и хорошо знакомом ребенку, философскому осмыслению подвергаются факты повседневной жизнедеятельности детей, вопросы, актуальные для них. Хотя, мы видим, что с не меньшим энтузиазмом могут быть подхвачены темы более общего характера. В том то и специфика наивного философствования, что для него не существует «необыгрываемых» тем, наивное философствование «далекое», на первый взгляд,

---

<sup>280</sup> Там же.

делает интимно близким. Оперативность и действенность этой познавательной деятельности чрезвычайно высока. Обнаружение, создание своего варианта ответа на философскую проблему ребенок переживает как открытие, обуславливающее развитие познавательных интересов и мотивов. Потребность в философствовании возникает из стремления к осмысленному отношению к действительности. Такое отношение формируется при решении философских проблем, возникающих в «пограничных зонах» жизненного опыта ребенка.

Процессуальный аспект философского диалога можно с полным правом назвать исследовательским. По мысли М. Липмана, в диалоге представлена («обыгрывается») сама логика исследования. Он продвигается вперед не по прямой, а словно гонимая ветром лодка, зигзагами, тем не менее, по мере прогресса своего движения становится схожим с тем, что есть само мышление. Следовательно, когда этот процесс усваивается или интериоризируется участниками, каждый начинает строить свою мыслительную деятельность по типу, сходному с организационными процедурами. Участники начинают мыслить так же, как «мыслит» сам процесс диалога.<sup>281</sup>

Сосуществование нескольких точек зрения в одной проблемной области с неизбежностью вызывает их сопоставление, координацию. «Рефлексия появляется в результате "кооперации деятельностей", рефлексивного выхода за рамки собственной деятельности».<sup>282</sup> В диалогичной среде наивного философствования, в диалоге как деятельности совместной и интерактивной, каждый из партнеров по общению сталкивается с отношением, принятием или критикой его мнения. Участники диалога обсуждают гипотезы, познавательные перспективы, сформулированные другими – сверстниками или взрослыми. Столкновение субъективных картин на границе близкого жизненного мира – отправной пункт для философской рефлексии. Ребенок учится видеть свою позицию сквозь призму взаимодействия со взрослым или сверстниками, с точки зрения партнера по общению. В общении ребенок обосновывает,

---

<sup>281</sup> См.: Липман М. Рефлексивная модель практики образования // Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005. С. 261.

<sup>282</sup> Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 491.

«вскрывает», делает доступными для другого способы своего собственного рассуждения, иллюстрирует их примерами, приводит доводы «за» или «против». Делая свою позицию понятной другому, он сам лучше понимает ее. В таких диалогах индивид приобретает способность к выделению своего способа действий в особый предмет преобразований, к пониманию смысла и цели собственной деятельности. При этом, партнер по общению может отнестись к позиции ребенка как к чему-то вне его существующему, т.е. сразу занять рефлексивную позицию. Наличие нескольких позиций, разных мнений позволяет осуществлять взаимный рефлексивный выход.<sup>283</sup> Знакомясь с другой точкой зрения, ребенок учится занимать условно-динамическую позицию. Распредмечивая, присваивая иную точку зрения, уходя от эгоцентризма, субъект может взглянуть на свою позицию как бы со стороны.

Мы считаем, что рефлексия – это не только процесс, но и механизм, средство, обеспечивающее совместное философствование. Вербализация, вынесение в открытое, диалогическое пространство части собственного субъективного мира, превращение ее в своеобразный «вербальный» объект, доступный для наблюдения с позиции «вненаходимости», делает возможным анализ представлений детей, если каждое высказывание ребенка сопровождается важнейшим для формирования рефлексии вопросом: «Почему ты так думаешь?» В философском диалоге возникает философская рефлексия, когда определение своего места и отношения к бытию ставится под вопрос. Философская рефлексия возникает не столько из столкновения с объективным миром, осознания неадекватности собственных способов рассуждения образцу, способам организации материальных объектов, сколько из столкновения различных познавательных позиций «вовне» и «внутри» индивида.

По сути, ведя постоянный диалог с культурой, философствуя, ребенок вдруг обнаруживает, что беседует с сотнями и тысячами «живых и мертвых» людей, он сталкивается с ошеломляющим по своей силе воздействием интеллектуального и духовного наследия человечества. «Внутренний голос» ребенка вливается в хор голосов, и диалог становится полилогом. Полилогичное мышление способно заставить философствующего ребенка растеряться,

---

<sup>283</sup> См.: Борисов С.В. Философская пропедевтика: Теория и практика. М., 2003. С. 190-194.

собственно, он уже растерялся в этом общении и поэтому перешел к полилогу. Спорщики перебивают друг друга, ребенок посредством оперирования тем или иным способом философствования, втягивается в интеллектуальное противоборство «партийных интересов», заданных этими способами, однако именно это косвенно способствует его сомнению в правоте каждого из участников полилога, и в своей собственной правоте. Главное достижение полилогического мышления – признание множественности логик и языков, подходов, утверждение относительности человеческой «правды», когда ясно, что каждый по-своему прав, но прав для себя, стремление достичь компромисса, не разрушить хрупкое символическое пространство жизненного мира.

### **Вопрошание как форма наивного философствования**

Как бы пронизывает собой диалог и полилог такая форма наивного философствования как вопрошание. Структура вопроса задается способом философствования и личным опытом ребенка. Опыт – это прежде всего совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает, т.е. опыт есть совокупность «внешнего» и «внутреннего». Философствование как форма познания расширяет непосредственный опыт ребенка, оно (философствование) может или его упорядочить, или его изменить. К пониманию того, что дело обстоит иначе, чем предполагалось ранее, ребенок, несомненно, приходит через вопрос о том, как же именно обстоит дело? Открытость, свойственная процессу философствования, есть именно эта открытость для вопроса. Согласно Г.-Г. Гадамеру, 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.<sup>284</sup>

Вопрошание как форма наивного философствования близка по смыслу к первоначальному значению платоновской диалектики, то

---

<sup>284</sup> См.: Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 426.

есть это вопрошание и ответствование, или, лучше сказать, осознание того, что всякое знание проходит через вопрос. «Спрашивать – значит выводить в открытое».<sup>285</sup> Открытость спрашиваемого состоит в неустановленности ответа. Спрашиваемое пребывает в состоянии неопределенности по отношению к решаемому, устанавливающему истину высказыванию. Смысл спрашивания и заключается в том, чтобы подобным образом раскрыть спрашиваемое в его проблематичности. Смысл любого вопроса в философствовании обретает завершенность, лишь проходя через подобную неопределенность, в которой вопрос становится открытым вопросом. Всякий подлинный вопрос требует открытости. Если она отсутствует, то вопрос остается в конечном счете лишь видимостью вопроса, лишенной подлинного смысла. 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.

Для нас важно подчеркнуть, что вопрошание как форма наивного философствования обусловлено не столько удовлетворением простого любопытства, сколько личной заинтересованностью спрашивающего, ищущего ориентиры в новой, непривычной реальности. «Выход в открытое» не имеет иных критериев выбора исследовательского пути, кроме удивления, сомнения и воли к коммуникации, свойственных наивному философствованию. Вопрошая, ребенок начинает понимать. Своим вопросом он расширяет пространство жизненного мира, чтобы вместить в него новое знание и сделать это знание «своим». Поэтому ребенок задает вопросы с «пулеметной» скоростью и страстной одержимостью, как бы, сгорая от нетерпения, желая быстрее «завоевать» новое пространство для новой смысловой игры. Например, в течение двух минут четырехлетним мальчиком были заданы отцу следующие вопросы: «А куда летит дым? А медведи носят брошки? А кто качает деревья? А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого верблюда? А осьминог из икры вылупляется или он молокососный? А куры ходят без

---

<sup>285</sup> Там же. С. 427.

калош?»<sup>286</sup> Или: «Как небо получилось? Как солнце получилось? Отчего луна такая ламповая? Кто делает клопов? Кто сделал дырки в носу?»<sup>287</sup>

«Скорострельность» и «избыточность» детских вопросов свидетельствует о том, что вопрошание сопряжено с рассуждением, которое порождает новый вопрос и стимулируется старым. Пятилетняя девочка спрашивает у матери: «Кто такой гигант? А гигант может поместиться в нашей комнате? А если встанет на четвереньки? А гиганты ходят в одежде или голые? А что гиганты кушают? Они добрые или нет? А может один гигант убить всех фашистов?»<sup>288</sup> «При более ясном восприятии некоторых решающих понятий, – отмечает Ф. Вайсман, – один вопрос трансформируется в другой».<sup>289</sup> Конечно, это не значит, что на вопрос ответили. Скорее, с помощью более глубокого анализа вопрошающий ребенок устраняет факторы, подсказавшие вопрос. Суть этого процесса, на наш взгляд, в том, что он ведет вопрошающего к какому-то новому аспекту, притом ведет с его добровольного согласия. Тем самым расширяется поле видения вопрошающего. С помощью такого своеобразного критического анализа вопрошающий ребенок стремится противодействовать влиянию языкового поля повседневности, а также открывает для себя саму конструкцию понятий и формы, в которых он выражает свой вопрос.

Вопрошание ребенка обусловлено его изначальным эгоцентризмом, как естественной установкой познания. В процессе же вопрошания-рассуждения происходит постепенное снятие эгоцентрической позиции культуро- и социоцентрической, оборачивающейся «завоеванием» нового мира «вне меня», мира «самого по себе». Данное «завоевание» представляет собой ассимиляцию «внешнего мира» посредством мифических и антропоморфных схем символического пространства жизненного мира ребенка. Итак, когда целесообразность окружающих ребенка людей и предметов становится ему непонятной, значит он оказался в «пограничной зоне» реальностей. Первый вопрос – это первый протест: почему все так неразумно? «Мама, зачем это в каждую черешню кладут косточку? Ведь косточки все равно надо

---

<sup>286</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 168-169.

<sup>287</sup> Там же. С. 169.

<sup>288</sup> Там же.

<sup>289</sup> Вайсман Ф. Как я понимаю философию... С. 98.

выбрасывать»; «Зачем снег на крыше? Ведь по крыше не катаются ни на лыжах, ни в санках!»; «Ну хорошо: в зоопарке звери нужны. А зачем в лесу звери?»

Впоследствии у ребенка изменяется направленность вопрошания в силу того, что, хотя «пограничных зон» становится больше, у ребенка появляется опыт исследования и «завоевания» этих зон. Излюбленной формой вопроса может стать: «А что было бы, если...» Что было бы, если бы все люди стали табуретками? Что было бы, если бы других людей не было, а были только мы?<sup>290</sup> 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: «кто родил маму первого человека?; что было, когда ничего не было?; кто придумал смерть?» и т.п.

По способу формулировки детских вопросов существует определенная статистика.<sup>291</sup> Однако нас интересует не формальная, а содержательная сторона вопрошания. По тематике детских вопросов можно составить своеобразный рейтинг их «популярности».<sup>292</sup> Главный интерес представляют вопросы об устройстве окружающего мира (За какое время можно обойти весь свет? Почему солнце горячее? Почему вода жидкая? Как возник мир? и т.п.), а также вопросы антропологической проблематики, функционирования тела (Зачем люди ходят? Почему мозг думает? Как люди растут? Почему мы слышим и видим? и т.п.). Затем следуют вопросы, связанные с поведением людей (Почему люди дружат или враждуют? Почему люди работают? Почему люди играют? и т.п.), вопросы этической проблематики (Почему люди совершают плохие поступки? Почему люди убивают друг друга? Как сделать, чтобы плохих людей не было? и т.п.), а также социокультурной проблематики (Зачем нужна школа? Почему на уроках пишут синей пастой? Почему у девочек косички, а у мальчиков нет? и т.п.). Немалый интерес представляют также вопросы, посвященные жизни и смерти (Зачем люди живут? Что такое жизнь? Почему люди умирают? и т.п.), осознанию собственного Я (Почему существую я? Почему и зачем я родился? и т.п.), семейным отношениям (Почему некоторые родители не живут с

---

<sup>290</sup> См.: Абрамова Г. С. Возрастная психология... с. 167.

<sup>291</sup> См.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка... С. 228-231.

<sup>292</sup> См.: Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005. С. 156-159.

детьми? Почему некоторые родители не любят своих детей? и т.п.), отношению к сказочному и чудесному (Существует ли Баба Яга? Существует ли Дед Мороз? и т.п.), отношению к Богу (Откуда произошел Бог? Почему люди верят в Бога? и т.п.).

### **Предпосылки вопрошания философствующего ребенка**

Каковы же предпосылки незнания и спрашивания философствующего ребенка? Помимо того, что говорилось об основаниях наивного философствования, это могут быть некие *интуитивные прозрения*. Они сами уже предполагают направленность на определенную область открытого, из которой может прийти прозрение. Поэтому, естественно, они предполагают спрашивание. Подлинная сущность прозрения в наивном философствовании заключается, пожалуй, не столько в том, что ребенку приходит в голову решение, подобно решению загадки или логической задачи, сколько в том, что ему приходит в голову вопрос, выталкивающий его в сферу открытого и потому создающий возможность ответа. Всякое прозрение имеет структуру вопроса. Однако прозрение, приводящее к постановке вопроса, есть уже 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 с точки зрения привычных установок здравого смысла, ведомый знанием незнания. Еще одной предпосылкой вопрошания можно считать *установление ребенком социальных связей*.<sup>293</sup> Вопрошание наивного философствования можно рассматривать как языковую игру, направленную на коммуникацию. Эта игра немедленно позиционирует того, кто задает вопрос; того, к кому

---

<sup>293</sup> См.: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна... С. 46.



этот вопрос обращен и референт, о котором вопрошают. Таким образом, само вопрошание уже есть социальная связь.

Наша позиция по этой проблематике близка концепции личности В.В. Налимова. «Личность – это спонтанность, – пишет он – спонтанность – это открытость вселенской потенциальности. Способность попадать в резонанс с ней».<sup>294</sup> Наивное философствование – это именно спонтанная познавательная деятельность. Это вовсе не означает, что оно безответственно и замкнуто на самом себе, просто у него нет никакой особенной цели, заранее заданной таким образом, чтобы отныне подспудно присутствовать в актах наблюдения, формирования понятий и прикладной деятельности. Наивное философствование тем самым получает свободу. У него есть стимул затрагивать каждый факт, важный для выявления какой-либо проблемы или потребности, и следовать за каждым предположением, сулящим разгадку. Препятствий на пути этого процесса так много, что уже сам этот процесс можно считать прекрасной и захватывающей целью, возбуждающей познавательный интерес.

Кроме того, по нашему мнению, спонтанной является любая интерпретационная мыследеятельность, значение которой мы выражаем в созданном нами понятии, высказывании, правиле, описании или именовании. Значение того, что думает и делает *Я* определяет сам. Именно интерпретационная самоопределенность есть средоточие спонтанности, моей когнитивной независимости: она существует прежде всего для меня, поскольку сознаваема и познаваема только мной. Когнитивная независимость приобретает особую прозрачность, когда она независима логически и семантически, что свойственно наивному философствованию.

К сущности самого вопроса относится то, что вопрос имеет смысл. Смысл вопроса, как утверждает Гадамер, есть направленность.<sup>295</sup> Смысл вопроса – это, таким образом, направление, в котором только и может последовать ответ, если этот ответ хочет быть осмысленным, смыслообразным. Вопрос вводит опрашиваемое в определенную перспективу. Появление вопроса как бы вскрывает бытие опрашиваемого. Поэтому «логос», раскрывающий это вскрытое бытие, всегда является ответом. Он сам имеет смысл лишь в смысле поставленного вопроса. Именно поэтому мы говорим о

---

<sup>294</sup> Налимов В.В. Спонтанность сознания. М., 1989. С. 204.

<sup>295</sup> Гадамер Г.-Г. Истина и метод... С. 427.

вопрошании как форме философствования вообще и наивного философствования в частности.

Например, примечательно, что в сократических диалогах Платона вопрос всегда труднее ответа. Когда собеседники Сократа не в силах найти ответ на его затруднительные вопросы, пытаются переменить тактику и сами притязают на кажущуюся им более выгодную роль спрашивающего – именно тогда они терпят окончательное крушение.<sup>296</sup> За этим комедийным мотивом платоновских диалогов стоит критическое различие между подлинными и неподлинными речами. Тот, кто в своих речах стремится лишь оказаться правым в силу тех или иных «партийных интересов», а вовсе не проникнуть в суть дела, тот, конечно, считает спрашивание чем-то более легким, чем ответствование. Ведь при этом нам не угрожает опасность, что мы окажемся не в состоянии ответить на какой-либо вопрос. В действительности, однако, повторяющееся несостоятельность собеседников показывает, что тот, кто полагает, что он все знает лучше, вообще не способен спрашивать. Чтобы быть в состоянии спрашивать, следует хотеть знать, то есть знать о своем незнании. В смене вопросов и ответов, знания и незнания, которую рисует Платон, раскрывается необходимость предварительного вопроса для всякого познания, всякого речения, раскрывающих суть дела.

### **Вопрошание как «ученое незнание»**

Поскольку вопрошание как форма наивного философствования выводит в открытое, постольку оно всегда охватывает и то, что высказывается в положительном, и то, что высказывается в отрицательном суждении. На этом, на наш взгляд, основана существенная связь между вопрошанием и знанием. Ведь сущность знания заключается в том, что оно не только выносит правильное суждение, но одновременно с этим и на тех же основаниях исключает неправильное. Решение вопроса есть путь к знанию. Вопрос решается в силу того, что основания в пользу одной возможности преобладают над основаниями в пользу другой; полным знанием это еще, однако, не является. Лишь после разбора контраргументов, лишь после того, как ребенок удостоверится в их несостоятельности, – лишь тогда он действительно получает некое знание. Знать всегда означает:

---

<sup>296</sup> См.: Гадамер Г.-Г. Истина и метод... С. 427.

одновременно познать противоположное. Превосходство знания над предвзятостью мнений, заданной «партийными интересами», состоит в том, что оно умеет мыслить возможности в качестве таковых. Знание в основе своей диалектично. Знание может быть лишь у того, у кого есть вопросы, вопросы же всегда схватывают противоположности между «да» и «нет», между «так» и «иначе».

По большому счету, не существует метода, который позволил бы научиться спрашивать, научиться видеть проблематическое. Пример Сократа, как и пример вопрошания ребенка, говорят о том, что, скорее всего, все дело здесь в знании незнания. Диалектика, ведущая к этому знанию благодаря своему искусству приводит в замешательство, создает тем самым предпосылки для спрашивания. Всякое спрашивание и стремление к знанию предполагают знание незнания – и причем так, что к определенному вопросу приводит определенное незнание. Создается проблемная ситуация, связанная со столкновением ребенка с предельной глубиной философского вопроса. Построение вероятностной модели преодоления философской проблемы требует от философствующего ребенка не простого воспроизведения готовых схем и образцов, не копирования и подражания, а продуцирования нового знания, поэтому наивное философствование является деятельностью без заранее заданного образца, алгоритма действия, а следовательно, деятельностью творческой.

Г.Б. Меттьюз пишет: «Я, подобно ребенку, иногда спрашиваю себя: "А, что же такое время?" Я, например, действительно ломаю голову над вопросом начала мира. Мое замешательство, как и у ребенка пяти или шести лет, приобрело форму следующего вопроса: "Предположим, что Бог создавал этот мир в какое-то определенное время, но как тогда это соотносить с утверждением о том, что мир существует вечно?"»<sup>297</sup> Меттьюз утверждает, что не случайно проводит аналогию со своим детством. «Помню, задав этот вопрос своей матери и не получив никакого вразумительного ответа, я попытался сам привести какие-то аргументы. "Не волнуйся, мама, – сказал я, – я думаю, что это похоже на окружность, которую кто-то нарисовал. Если мы бы присутствовали при рисовании, мы бы знали, где эта окружность начинается. Но поскольку мы смотрим на нее теперь, нет никакой возможности сказать точно, где ее начало, а

---

<sup>297</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 13.

где конец. Это действительно похоже на окружность, где конец соединяется с началом и ничего не заметно"». <sup>298</sup>

Мы считаем, что «искусство вопрошания» не может быть сознательным манипулированием. Оно доступно лишь тому, кто искренне стремится к знанию, тому, следовательно, у кого уже есть вопросы. «Искусство вопрошания» не освобождает от власти мнений – оно само уже предполагает эту изначальную свободу. Оно вообще не является искусством в том смысле, в каком, например, говорится о «технэ» в античной культуре, не является навыком, которому можно было бы научить, и который позволял бы овладеть познанием истины. <sup>299</sup> «Искусство вопрошания» находится вне «зон» «психологии» и педагогики, оно, по нашему мнению, само по себе есть важнейшая эпистемологическая характеристика наивного философствования.

#### **Наивное философствование в семиотическом пространстве культуры**

Мы считаем, что посредством рассмотренных выше форм философствования ребенок достигает оптимального сосуществования с символическим миром культуры. Существенным моментом интеллектуального и духовного развития философствующего ребенка оказывается фокусирование знаний, умений, навыков, характерных для той или другой формы культуры, способа философствования, во внутренние изначальные средоточия, в которых под вопрос ставится весь целостный, «жизненно» определенный строй деятельности и мышления, «жизненно» определенная идея мира и познающего субъекта. Именно в этих средоточиях оказывается возможным (и развивается способность) интуитивных прозрений, способствующих коренному преобразованию мышления философствующего ребенка.

В наивном философствовании оказывается очень важным диалогическое сопряжение различных самостоятельных, «социокультурно» разграниченных голосов, например, *детского и взрослого* типов созерцания, вчувствования, понимания и т.д. В таком сопряжении важнейшим психологическим феноменом оказывается не «снятие» предшествующих степеней психического развития, но одновременность в социокультурном пространстве и в философствовании этих самостоятельных голосов, некий внутренний микросоциум как условие нормального, продуктивного, нравственного внешнего общения. Наивное философствование, в силу своей открытости, не имеет возрастных границ, оно способно

---

<sup>298</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 14.

<sup>299</sup> См.: Гадамер Г.Г. Истина и метод... С. 431.

аккумулировать эффект «соразвития». «Соразвитие» происходит в интеллектуальном и эмоциональном общении интерпретирующих субъектов. Продуктивное общение обеспечивает интенсивная циркуляция информации. При этом в самой информации ярче проявляются ее познавательные, онтологические, аксиологические и др. аспекты. Если все партнеры равно активны и равноправны, то информация имеет тенденцию не к убыванию, а к увеличению, обогащению, расширению в процессе ее циркуляции. Это обстоятельство и обеспечивает «соразвитие». В философском диалоге и полилоге каждое сообщение рассчитано на интерпретацию его собеседником и возвращение в переломном, обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другим партнером и т.д. Речь здесь идет о едином и нерасчлененном процессе циркуляции информации, а не о простом обмене информацией.

Таким образом, «соразвитие» происходит благодаря наличию некоего диалогического многомерного пространства, которое держится благодаря «внутреннему напряжению», «внутренней энергии». Это пространство выражает понятие «семиосфера» (В.П. Зинченко).<sup>300</sup> В чем же природа напряженности семиосферы, посредством чего возможно «соразвитие»? Первым источником этой напряженности, по мнению В.П. Зинченко, является постоянно меняющееся соотношение между знанием и незнанием. Разница между знанием о знании и знанием о незнании порождает аффект неудовлетворенности или эффект недосказанности. Второй источник, по мысли Зинченко, лежит во внутренней противоречивости знаний, побуждающей либо к минимизации семиосферы, либо к обострению противоречий, доведению их до абсурда, взрыву и перестройке знания, к созданию новой парадигмы. Третий источник напряженности семиосферы – это соотношение между пониманием и непониманием. Он является постоянно действующим, так как абсолютное понимание в принципе невозможно. Непонимание, в этом смысле, всегда продуктивно. Из него вырастает знание, ведь «между знанием и смыслом нет однозначного соответствия, которое могло бы быть заучено».<sup>301</sup> Все эти источники напряженности семиосферы,

---

<sup>300</sup> См.: Зинченко В.П. Мир образования и/или Образование мира // Мир образования. 1996. № 3. С. 7-15.

<sup>301</sup> Зинченко В.П. Мир образования и/или Образование мира... С. 12.

активизирующиеся в процессе философствования, обеспечивают реализацию принципа «соразвития». Само «соразвитие» будет выражаться в постоянном приросте знания и в конечном итоге в повышении уровня философской культуры интерпретирующих субъектов.

### Диалог как способ приобщения к философствованию

Диалог можно рассматривать, с одной стороны, как форму философствования, а с другой, – как способ обучения философии. Наиболее полное осмысление феномена диалога и «диалогичности» было получено в философии в начале XX века. Диалог – известный с античных времен большей частью как «литературный жанр», был переосмыслен с радикальных философских позиций как сущностный взгляд на человеческое бытие. Новая философия диалога обратилась к действительности с точки зрения человеческих отношений. В центре этой философии находилась не одинокая человеческая личность, но отношения «Я» к «Ты».

С этого времени можно говорить о двух главных направлениях диалогической философии. Первое направление рассматривает диалог как неперемное условие мышления вообще, при этом речь идет, как правило, о внутреннем диалоге, с помощью которого открываются новые смыслы. Например, по мысли М. Липмана, вообще «мышление есть интернализация диалога».<sup>302</sup> В этом плане диалог определяется не только тем, что вкладывается в понятие «осмысленность», которая достигается посредством «вопроса» и «ответа». Диалог здесь рассматривается как текст в лицах, то, что, например, прекрасно отражает все творчество Платона, а также литературные и философские исследования М.М. Бахтина. Важен не сам результат, а результат вместе со становлением, то, что мы называем *процессуальным моментом*. При этом философская ценность диалога как раз в том, что он – всегда становление; становление смысла.

С этим первым направлением связаны, например, теоретические разработки понятия коммуникации, предпринятые Ю. Хабермасом и Х. Перельманом. Посредством понятий идеального и реального коммуникативных обществ, предлагалось переосмысление таких гносеологических понятий как очевидность, истина, на основе выявления расхождений между идеальным типом сообщества и реально существовавшими в истории общества группами. Постепенно теория коммуникации превращается в концептуальное ядро всей герменевтики. Х. Перельманом была предпринята попытка перестроить формальную логику на базе понятий риторики и речевой коммуникации, что дало впоследствии так называемое конструктивное направление в логике, которое

---

<sup>302</sup> Липман М. Мышление и школьная программа... С. 236.

рассматривает формальную логику с точки зрения понятия диалоговой игры.<sup>303</sup>

Например, в области философской пропедевтики наиболее ярким воплощением первого направления диалогической философии можно считать «Школу диалога культур» В.С. Библера. Концептуальную основу этой школы составляет мысль о том, что современная культура строится таким образом, что для нее исторически более ранние формы мировосприятия оказываются не пройденными ступенями восхождения к нашему современному знанию, но некими «собеседниками» в микросоциуме, микроколледже единичного человеческого ума. «Вместо лестницы восхождения – странная трагедия, пьеса сосуществования различных культур, их со-общения, их со-беседничества. С каждым новым собеседником "старые" действующие лица не сходят со сцены, но обнаруживают (и формируют) свой ответный смысл».<sup>304</sup> При всех достоинствах данной концепции, в практическом плане, на уровне методики, она имеет одно слабое место, на которое и указывают учителя-практики.<sup>305</sup> Это слабое место – отождествление внутреннего и внешнего диалога, когда подлинный, интеллектуальный диалог подменяется разговорной имитацией. Имеется и историческая аналогия: сократовский диалог, его майевтическое искусство и противостоящие им вербально-диалогические упражнения софистов. Фетишизация речевой активности – враг подлинного диалога, потому что речевая активность не столь прямо связана с истинным интеллектуальным развитием.

Что касается второго направления диалогической философии, то здесь на первое место выдвигается не гносеологическая, а аксиологическая и экзистенциальная проблематика. Диалогическая философия рассматривается как философия межличностного отношения, философия, определяющая интерперсональную природу человека, конкретно-историческую суть отношений человека к другому человеку, «Я» к «Ты». Диалог в таком понимании есть всесторонне со-участие человека в жизни другого человека и одновременно состояние гармонического единения противоположных интересов и направленности человеческих поступков.

---

<sup>303</sup> См.: Диалог и коммуникация – философские проблемы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1989. № 7. С. 17.

<sup>304</sup> Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры? Два философских введения в XXI век. М., 1990. С. 169.

<sup>305</sup> См.: Герашенко И. От монолога – к школе диалога культур // Народное образование. 1993. № 1. С. 51-53.

Согласно данному направлению человек находит подтверждение своей жизни только в жизненном отношении к другому человеку. Исходя из ценности этого отношения, возможно становление и других познавательных, предметно-преобразовательных и т.п. отношений человека к миру. Идея о выявлении смысла человеческой жизни через совместное бытие человека с человеком, пожалуй, наиболее ярко характеризует это второе диалогическое измерение в философии. Данное направление отражают работы М. Бубера, Ф. Розенцвейга, Ф. Эбнера, Г. Марселя, а также работы экзистенциально ориентированных философов – Т. Литта, К. Левита, Э. Гизебаха, К. Ясперса и др.

Например, в области философской пропедевтики это второе направление диалогической философии нашло свое отражение в новых учебных предметах, стержневую основу которых составляет проблема человека. Например, большинство вышедших в свет учебников и учебных пособий по философии для детей и юношества «антропоцентричны».<sup>306</sup> Можно ли назвать данную концептуальную направленность удачной в плане метода? Не совсем, ибо философские проблемы, рассматриваемые в данных учебниках, часто сводятся к уровню узко психологических или узко социологических. А ведь сама по себе личность, сам по себе человек вовсе не являются предметом философии, если речь не идет о задачах определения места человека в мире, если проблеме человека не дается глубокая смысловая, экзистенциальная нагрузка. «...Философия не есть мышление о человеке, хотя результатом философствования всегда является личность (нельзя сказать, что предметом живописца является краска, хотя она составная часть предмета изображения на полотне)» – пишет М.К.

Мамардашвили.<sup>307</sup> Эта, иногда невольная, подмена значений, несколько уводит повествование многих учебников философской пропедевтики от стержневой философской проблемы, и ученик, увлекаясь деталями, не понимает главного.

Относительно второго («межличностного») направления диалогической философии, можно говорить о диалоге как о таком коммуникативном процессе, в котором происходит взаимодействие качественно разных интеллектуально-ценностных позиций. Иначе говоря, несколько «логик» сориентированы к одной предметности, которая определяется понятием «человек». Исходя из этого, диалог становится выяснением ценностных позиций друг друга. Имеется четко заданный круг проблематики. Диалог

---

<sup>306</sup> См.: Борисов С.В. Обновление философского образования в школе: Методологические проблемы. Челябинск, 2000. С. 9-18.

<sup>307</sup> Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 16.



считается продуктивным, если достигнуто соглашение сторон при сохранении исходных позиций. Как правило, в образовательном пространстве такой диалог проходит в форме диспута или учебной дискуссии. Обзорные исследования, проведенные М.В. Клариным, свидетельствует о том, что дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но удачна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.<sup>308</sup>

Диалогизм как средство обучения философствованию имеет ряд характерных особенностей, позволяющих отождествить его с «*эвристическим диалогом*», имеющим образовательную направленность. Специфику эвристического диалога можно понять исходя из анализа сократического диалога. Прежде всего, в сократическом диалоге предполагается, что каждый из беседующих вступает в разговор на равных. Нет ни учителя, который «обучает», ни ученика, который уносит после беседы в своей голове набор сведений, прочерпнутых у учителя. Есть два лица, для которых истина не дана в готовом виде, а представляет собой проблему. Как известно, в ходе беседы Сократ стремился к тому, чтобы собеседник, отвечая на заданные ему вопросы, обнаруживал незнание обсуждаемого предмета. Тем самым его искусство диалога или мастерство задавать вопросы, превращалось как бы в испытание собеседника на самопознание, а также обучение и, в конечном итоге, – образование.

Сам Сократ, как известно, называл свой метод отыскания истины «родовспомогательным» (майевтика), а себя «повивальной бабкой», помогающей родить истину. В современной логике такой метод называется «индуктивно-дефинитивным методом» (А.Ф. Лосев).<sup>309</sup> Сущность этого метода не сводится к простой сумме задаваемых вопросов. Сократ стремился направить мысль участников своих бесед от частного, то есть отдельных вещей или явлений, к общему, чтобы подвести их к пониманию общего как сущности частного. Сократические диалоги имели блестящие результаты: Сократ и его собеседники, как известно, приходили к определению общих понятий, например, блага, прекрасного, знания.

В своих беседах Сократ использовал два метода ведения диалога: синкризу и антикризу. Если синкриза – это способ сопоставления различных точек зрения на определенный предмет, то антикриза – это способ вызвать собеседника на откровенный разговор, заставить его высказывать свое мнение. Эти два приема ведения диалога определяют два направления в диалогической философии. Данный вывод позволяет нам говорить о сократическом диалоге как о неперемнной отправной точке диалогического образования. Двигаясь от «истоков» эвристического диалога, можно на практике, в целях оптимизации образовательного процесса, изменять его форму и направление как в сторону «диалогики мышления», так и в сторону «диалогики взаимоотношений».

Диалогизм как средство обучения философствованию формирует навыки *рефлексивного слушания* (Е.М. Амелина).<sup>310</sup> Зачастую рефлексивное слушание становится единственным способом ведения диалога, поскольку предполагает обращение к говорящему за уточнениями (т.е. выяснение), перефразирование (т.е. формулировку той же мысли

---

<sup>308</sup> См.: Кларин М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. 1996. № 1. С. 28.

<sup>309</sup> См.: Лосев А.Ф. Жизнь и творческий путь Платона // Платон. Сочинения: В 3 т. М., 1969. Т.1. С. 19.

<sup>310</sup> См.: Амелина Е.М. Место эвристического диалога в проблемном обучении философии // Философские науки. 1988. № 2. С.87.

собеседника иначе), оценку чувств (т.е. верную реакцию на ситуацию, где собеседнику важна оценка его эмоций, а не содержания речи) и, наконец, резюмирование (т.е. подытоживание основных идей говорящего).

Как уже говорилось, философский диалог приобретает большое познавательное и воспитательное значение, когда в ходе обсуждения тот или иной вопрос приобретает аксиологическую, экзистенциальную окраску и становится жизненно важным для ребенка. В этой связи, успешный философский поиск обеспечивает, во-первых, самая широкая возможность для импровизации. «Общение людей, – отмечает А.Ф. Малышевский, – имеет импровизационный для каждого его участника характер. Импровизация является выражением глубинных качеств субъекта – его свободной активности, способности порождать новую информацию, преодолевать стереотипность репродуктивного поведения. Вместе с тем импровизация собеседников ограничена программой их беседы, необходимостью достичь общего результата».<sup>311</sup>

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.

### **Философский диалог как познавательная деятельность**

Диалог, освещенный светом философской рефлексии, – явление уникальное. Это всегда познавательный диалог, выступающий для постигающего мышления в роли инструмента. В диалоге непреднамеренно совершается подъем с уровня обыденного сознания на уровень философского. Каковы же этапы движения от уровня здравого смысла к философскому уровню наполнения понятий? Первый этап связан с появлением в мышлении определенного вопроса, который начинает мыслиться как проблема при помощи привычных мыслительных схем, что, в свою очередь, приводит к появлению на втором этапе различных (подчас противоположных) точек зрения («рабочих гипотез»). Осознаваемая на третьем этапе противоречивость анализа, синтеза и оценки той или иной точки зрения, сопоставления ее с другой (другими) становится источником проблемной напряженности мышления. Начинается исследование, которое завершается этапом разрешения проблемы, в частности, синтезированием и ассимиляцией «первоначальных», подчас противоположных суждений.

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

---

<sup>311</sup> Малышевский А.Ф. Мир человека. Пособие для учителя. М., 1995. С. 98.

В философском диалоге участники получают возможность сравнить собственную точку зрения с иными вероятностными моделями разрешения философской проблемы, обобщения не только всего своего опыта, относящегося к интерпретации смысла и значения выражения, но и совокупного опыта группы. Любая дефиниция, данная ребенком, подвергается критике. Разные участники диалога выделяют разные признаки изучаемого объекта. Диалог носителей познавательных позиций, основанных на различных признаках, приводит к способности ориентироваться при определении уже не на один признак, а на их систему, к установлению иерархии между признаками, к осознанному выделению главного, системообразующего для позиции того или иного признака обсуждаемой проблемы.

Для объяснения того мыслительного содержания, которое ребенок связывает со словом обыденного языка (аналогом философского понятия), дети прибегают к аналогии уже путем не сравнения своего единичного, конкретного представления с чьим-либо другим, а символизации своего опыта, обобщенного представления об изучаемом слове, перенесения признака на другую, более знакомую ребенку реальность.

Согласно Д.Б. Эльконину, внутренний план действий возникает тогда и там, где есть ориентировка на характер и результат действий другого человека – партнера или конкурента, как он поступил и как я должен поступить.<sup>312</sup> В философском диалоге формируется способность соотносить, координировать, обобщать мнения всех его участников. Наивное философствование является не только индивидуальной, но и совместной познавательной деятельностью. Внутренний план действий в наивном философствовании есть «механизм, координирующий совместную деятельность», делающий возможным сотрудничество, кооперацию усилий при решении философской проблемы. Философский диалог можно интерпретировать как обмен высказываниями, где любое высказывание так или иначе учитывает предыдущие и возможные. Принципиально важным при этом является «взаимочет» позиций. Идеальное проигрывание, интериоризация группового процесса обсуждения философской проблемы приводит к тому, что философский диалог идет уже в голове ребенка, т.е. во внутреннем плане.

Коммуникативная деятельность является способом осуществления диалога как взаимодействия субъектов, устанавливающих между собой отношения при помощи вербальных средств. Погружение ребенка в коммуникативную среду, создание диалогической ситуации ставит перед ним задачу конструирования вербальных средств, средств вынесения вовне, опредмечивания собственных спонтанных философских представлений. Дети подбирают слова, строят фразы для вербального воплощения своих мыслей. Тем самым расширяется сфера смыслов, устанавливается конвенция относительно значений слов обыденного языка – аналогов философских понятий. Учитывая то, что языковая компетенция философствующих детей различна, совокупный лексический запас группы больше, нежели любого из его членов. Поэтому возникает необходимость достижения взаимопонимания и – как следствие этого – разъяснения значения новых слов. На наш взгляд, подобные операции обеспечивают конституирование философского дискурса.<sup>313</sup>

Обобщенный опыт проведения учебно-познавательного философского диалога позволил А.Ф. Малышавскому сформулировать его четыре важнейших технологических принципа:

---

<sup>312</sup> См.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 140.

<sup>313</sup> По этому поводу нам близка позиция А. Бергсона: «Философ не исходит из предшествующих идей; самое большое, можно сказать, что он к ним приходит. И когда он приходит, идея, вовлеченная таким образом в движение его духа, одушевляясь новой жизнью, подобно слову, смысл которого зависит от целой фразы, становится иной, чем она была вне этого круговорота» (Бергсон А. Философская интуиция // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 213).

избыточность, отстраненность, критицизм и сотрудничество.<sup>314</sup> Конечно, на наш взгляд, набор этих принципов не полон, если не учитывать внутренней ориентации на диалог, характерной для его участников. Для участия в философском диалоге требуется не повторение общеизвестных истин, а поиск оригинальных решений, новых идей. Диалог стимулируется взаимным обменом суждений. Поэтому четыре указанных технологических требования только тогда представляют собой единое ансамблевое целое, когда их венчает еще одно требование, некое «качество ансамбля». При нем не теряется качество каждой из норм, но благодаря ему они составляют единое целое.

1. Избыточность. Чем больше людей выступают с собственными суждениями, чем больше шансов результативности диалога.

2. Отстраненность. При высказывании собственных мнений отдельные участники диалога могут замкнуться на них и не видеть преимуществ других суждений. Между тем диалог идет успешно лишь тогда, когда его участники умеют вставать выше собственного мнения, способны посмотреть на него со стороны. Помочь этому можно лишь, уточняя те или иные позиции, воспроизводя снова те или иные суждения в их авторском варианте.

3. Критицизм. При развитии диалога возникает необходимость отбора мнений за счет сокращения числа суждений, их группировки, выделения перспективных направлений поиска и отбрасывания явно неэффективных мнений.

4. Сотрудничество. Развитие мнений идет путем соревнования идей. Здесь проявляется главная черта диалога, связанная с общностью стремлений в достижении истины. Конечно, люди не чужды самолюбивых стремлений, личных симпатий и антипатий. Однако замечено, что чем более партнеры способны отказаться от своей предубежденности, личных склонностей, чем более они объективны, тем успешнее и результативнее диалог.

Все вышеизложенные принципы нужно представлять себе в органическом единстве. Еще раз отметим, что в сфере наивного философствования мир детства и мир взрослости не могут быть искусственно разграничены, поскольку это есть единый мир людей, открытых для восприятия потенциальности бытия. В этом плане существующие культурные и социальные границы становятся «прозрачными».

О чем бы человек ни размышлял, конечным, действительным «предметом» его мышления всегда является его собственная мысль и, далее, его образ мышления, в исходном начале, в замкнутости и цельности символического пространства его жизненного мира. Мысль есть осознание несовпадения меня, действующего и мыслящего, – со мной, размышляющим о своем мышлении, о самом себе. Мышление, втягивая в свой оборот все «окружающее», всегда самоустремлено. Это есть бытие, направленное на себя,

---

<sup>314</sup> См.: Малышевский А.Ф. Мир человека... С. 100-101.

отстраненное от себя, неудовлетворенное собой. Но – здесь начинается самое существенное: это не просто рефлексия, «мысль о мысли», но именно диалог, поскольку, во-первых, исходный импульс мысли не в том, чтобы просто понять свою мысль, во всей ее цельности и системности, но – в том, чтобы преобразовать, изменить, перерешить свой образ мысли, – в непрерывном и все нарастающем споре, полилоге (резервы аргументации «за» и «против» бесконечны и постоянно развиваются, уплотняются, углубляются); во-вторых, в этом отстранении от всего своего мышления (взятого в целом, когда в это мгновение включено, странным образом, и все прошлое и все будущее движение, замыкание моей мысли), в этом отстранении участвуют не просто мысль (о мысли) и мысль (как предмет мысли, ее перерешения), но, главным образом, субъект мысли, тот Я, кто мыслит, и «второй» субъект – тот «другой Я», возможность и интенцию мысли которого я ставлю под сомнение.

Нужно всегда отдавать себе отчет в том, что в диалоге, как бы мы этого не хотели, мы никогда не сможем полностью высказать то, что хотели бы сказать. У нас все время остается нечто еще, что не удастся высказать. Однако независимо от того, что и как было сказано, дети, как участники диалога, хотят только одного – чтобы их поняли другие, то есть они хотят найти поддержку у слушающих или, по меньшей мере, желание вникнуть в сказанное, несмотря на все возможные расхождения. Одним словом, диалог – это поиск нового коммуникативного языка.

В.С. Библер подобную позицию выразил в понятии *диалогика*. Под диалогикой понимается диалог не только внешний, но и внутренний. Это сродни майевтическому методу Сократа. В майевтическом размышлении субъект мысли есть одновременно субъект собственного понимания и изменения («познай самого себя»). Уже по определению он как бы расчленяется на два субъекта, а его деятельность, замкнутая «на себя», приобретает диалогичный характер. Майевтика формирует нового субъекта мышления и осуществляется при этом как своеобразный эксперимент над внутренней речью. Ведь во внешней речи (языке) обычно уходят в подтекст, пропускаются многие логические ходы, которые зачастую составляют самую суть рассуждений, но кажутся само собою разумеющимися, прорабатываются с громадной быстротой, в свернутой, в логически и синтаксически усеченной форме, внутри мышления, в глубинах внутренней речи.

Но, с другой стороны, во внутренней речи пропускаются многие логические ходы, актуальные для языка информации, необходимые в процессе общения с «чужим человеком», но совершенно несущественные, просто не существующие в действительном – для себя – обосновании истины. В.С. Библер пишет: «Сколько не опровергай логику языка (внешней речи), убедить человека невозможно, пока остаются не затронутыми глубинные логические структуры, внутри определяющие нашу логическую фразеологию (фразеологию типа "следовательно", "таким образом", "отсюда вытекает" и пр.). Только проникнув во внутреннюю речь, только затронув "синтаксис" пропусков, умолчаний, "монтажа", как сказали бы в кинематографе, возможно затем воспроизвести и

коренным образом трансформировать действительный, реальный, действующий образ мышления».<sup>315</sup>

**Подведем итоги.** Наивное философствование выражается «вовне» в форме диалога, полилога и вопрошания, что проявляется не только в рассуждениях, но и в контексте душевных переживаний, эмоционально окрашивающих философствование детей. Диалог активно стимулирует процесс наивного философствования. В диалоге происходит объективация, «приноравливание», идентификация смыслов; из «моря смыслов» в результате конвенции выделяются значения понятий или высказываний. Философский диалог динамичен, в нем происходит смена мнений, оснований, аспектов, ценностей, позиций. А это, в свою очередь, требует и от ребенка изменений, преодоления ригидных схем, постоянной трансформации, построения новых связей, способности понять другого и донести свое мнение, что соответствует динамике его жизненного мира. В философском диалоге усложняется, расширяется, дифференцируется сфера смысла слов обыденного языка – аналогов философских понятий. Совокупный, интерпсихический опыт группы философствующих лиц неизмеримо больше и разнообразнее, нежели опыт любого члена группы. Процессуальный аспект диалога можно с полным правом назвать исследовательским.

Структура вопрошания как формы наивного философствования задается способом философствования и личным опытом ребенка. Открытость, свойственная процессу философствования, есть открытость для вопроса. 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

---

<sup>315</sup> Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры... С. 187.

столько удовлетворением простого любопытства, сколько личной заинтересованностью спрашивающего, ищущего ориентиры в новой, непривычной реальности. «Выход в открытое» не имеет иных критериев выбора исследовательского пути, кроме удивления, сомнения и воли к коммуникации, свойственных наивному философствованию. 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 и антропоморфных схем символического пространства жизненного мира ребенка. Первый вопрос – это первый протест: почему все так неразумно? Впоследствии у ребенка изменяется направленность вопрошания в силу того, что, хотя «пограничных зон» становится больше, у ребенка появляется опыт исследования и «завоевания» 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. Построение вероятностной модели преодоления философской проблемы требует от него не простого воспроизведения готовых схем и образцов, не копирования и подражания, а продуцирования нового знания. Таким образом, наивное философствование является деятельностью без заранее заданного образца, алгоритма действия, а следовательно, деятельностью творческой.

Диалог можно рассматривать, с одной стороны, как форму философствования, а с другой, – как способ обучения философии. Успешный философский поиск в диалоге обеспечивает, во-первых, самая широкая 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. Сначала появляется определенный вопрос, который начинает мыслиться как проблема при помощи привычных мыслительных схем, что, в свою очередь, приводит к появлению различных (подчас противоположных) точек зрения («рабочих гипотез»). Осознаваемая противоречивость анализа, синтеза и оценки той или иной точки зрения, сопоставления ее с другой (другими) становится источником проблемной напряженности мышления. Начинается философское исследование, которое завершается этапом разрешения проблемы, в частности, синтезированием и ассимиляцией «первоначальных», подчас противоположных высказываний или «рабочих гипотез».



## **Глава II. Эпистемологические особенности наивного философствования**

### **5. Наивное философствование и детское мышление**

Функцией мышления является постоянная перегруппировка всех возможных содержаний сознания и образование или преобразование существующих между ними связей и отношений. Результат этой работы, принимающий определенную форму, есть мысль. Форма мысли есть ее языковое выражение. В контексте нашего исследования, способы и формы наивного философствования, как способы и формы выражения мыслей ребенка, встраиваются в процесс освоения (присвоения) им символической реальности культуры. Этот процесс берет начало, по сути, с момента погружения ребенка в языковую реальность.

#### **«Языковые игры» как предпосылка к наивному философствованию**

Погружаясь в языковую реальность, ребенок постигает соответствие видов слов воспринимаемой им действительности: существительные – предметам, прилагательные – качеству предметов, предлоги и союзы – связям и отношениям между предметами, глаголы – процессам, в которые вовлечены предметы. Группы слов складываются по законам «языковой игры» (Л. Витгенштейн) в предложения и образуют таким образом объективированную, высказываемую, воспринимаемую другими форму мыслей ребенка. Условием для создания им предложений является четкое различие между субъектом, предикатом, объектом, определением и т.п., которое обеспечивает необходимую связь понятий. Сами понятия образуются у ребенка не путем восприятия и объединения в понятие одинаковых признаков, присущих группе предметов, а благодаря тому, что сначала воспринимаются и перерабатываются в понятия существенные свойства (Wesen) вещей. Например, для многих детей, живущих в городе, всякое крупное четвероногое животное есть собака, «ав-ав». Подобные этим немногие, широкие, но нечеткие понятия лишь постепенно начинают

подразделяться на многочисленные, узкие и резко разграниченные понятия, т.е. вначале познается *прегнантно*. Объем обычных понятий совпадает со сферой прегнантности (Х. Эренфельс, Ф. Крюгер).<sup>316</sup> Мышление с помощью понятий содержательнее, чем более раннее по своему происхождению вчувствование. Процесс формирования понятий играет существенную роль в когнитивном развитии ребенка. Формирование понятий – сложный феномен, который включает две основные фазы: на первой ребенок замечает важные характеристики, а на второй улавливает логическую связь характеристик. Помимо простых классификаций, понятия служат в качестве норм и моделей, которые отвечают за то, чтобы в восприятии объекты оставались самими собой, хотя кое-что в них и меняется.

Следует отметить, что при образовании слов огромное значение имеет эмоциональный фактор, обусловленный силой раздражителя, то есть звуковой силой фонем и слогов, из которых составляется слово. По данным Н.И. Красногорского, ребенок в первую очередь берет и упрочивает повторением первый, последний или наиболее сильный ударный слог в слышимом слове. В дальнейшем он присоединяет к этому слогу второй по силе раздражитель и уже только после этого вводит в формирующееся слово относительно слабый, ранее опускаемый слог. Образовывая слово «молоко», ребенок фиксирует и произносит сначала слог «мо», как первый раздражитель. В дальнейшем он присоединяет к этому слогу второй ударный слоговой раздражитель – «ко» и говорит «моко». Наконец он вводит третий слог – «ло» в конце или в середине слова, произносит «моколо» и наконец «молоко». В другом случае ребенок при виде молока произносит сначала «ням-ням», то есть выделяет сферу прегнантного. Затем, дифференцируя молоко, он синтезирует сразу два ударных слога и, заменяя «ло» звуком «я», говорит «маяко»; наконец, вводя «л», произносит «маяко»<sup>317</sup> или даже «комалё». Следует добавить, что эта синтетическая объединяющая сила мышления проявляется у детей уже в период пассивной речи, когда ребенок еще не умеет произносить ни одного слова.

В первой главе мы упоминали о том, что дети активно воздействуют на язык, трансформируют его, ассимилируют понятия, наделяя их эмоциями, динамикой, личностными характеристиками.

---

<sup>316</sup> См.: Философский энциклопедический словарь. М., 2002. С. 354.

<sup>317</sup> См.: Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 140.

Речь идет о таких, например, словах, «изобретенных» детьми как «кусарик» (вместо «сухарик»), «копатка» (вместо «лопатка»), «мазелин» (вместо «вазелин»), «колоток» (вместо «молоток»), «пескаватор» (вместо «экскаватор»), «лизык» (вместо «язык») и т.д. Происхождение всех этих слов одинаково: они порождены постоянным стремлением детей внести в звучание каждого слова ясный и отчетливый смысл или жизненный образ. Практически все дети одним и тем же путем приходят к этому, оглаголивая существительные, удваивая первые слоги, выбрасывая «трудные» согласные, протестуя против метафоричности «взрослой» речи.

Согласно Л.С. Выготскому, «мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова».<sup>318</sup> Особенности развития речи, овладение ее внешней, звучащей стороной и тем, что составляет содержание, проявляются в развитии содержательной стороны речи от высказывания к слову, тогда как звучащая сторона речи развивается от слова к высказыванию. Первые слова ребенка – это обозначение сложных ситуаций, возможных действий, отношений. Упал, протягивает ушибленную руку, говорит одно слово «Ай!», но за этим словом огромное содержание: просьба пожалеть, рассказ о боли, надежда на сочувствие. В возрасте около трех лет, испытывая восторг и радость встречи с матерью, ребенок не находит слов: «Ты моя семиножечка, девяносто пять!».<sup>319</sup> Содержание радости не вмещается в знакомые слова и формы выражения чувств, в новых словах больше возможности для выражения отношения. Развитие содержания речи – это развитие ее выразительных возможностей, тех особенностей слов, которые позволяют передавать вместе с объективным содержанием и свое отношение. Долгое время слово для ребенка остается как бы мифическим именем предмета. Разбилась любимая чашка ребенка, он с недоумением спрашивает: «Как же она теперь называется?»

Выразительные возможности речи у ребенка сначала связаны только с использованием интонации, потом появляются другие средства: перестановка слов для усиления их значения – инверсии, повторы: «Пришла, пришла, моя мама пришла!» «Ты совсем, совсем, совсем пришла?» Уже в трехлетнем возрасте ребенок может использовать множество выразительных средств. Двухлетний больше

---

<sup>318</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 295.

<sup>319</sup> См.: Абрамова Г.С. Возрастная психология... С. 90.

пользуется интонацией, но уже в этом возрасте намечается ориентировка на выделение звучащей и смысловой стороны слова, что впоследствии раскрывает для ребенка соотношение смысла и значения высказывания.

С годами, по мере усвоения речи, растет дифференциация плана содержания речи и ее звучащей стороны. Она связана прежде всего со становлением механизма обобщения, который в развитом виде приводит к тому, что слово превращается в понятие. Но прежде чем слово становится понятием, оно проходит длительный и сложный путь развития, ассимиляции смысловым пространством жизненного мира ребенка.

### **Формирование понятий**

Словесное значение, которым мы пользуемся в своем мышлении о мире, выступает в форме житейских и научных понятий. Л.С. Выготский, исследуя особенности этих понятий, пришел к выводу, что научные понятия проходят особый путь развития в сравнении с житейскими. Если житейские понятия – это значение слов бытового языка, которым мы пользуемся в ежедневном общении, то научные понятия – это те, которые ребенок осваивает при систематическом обучении основам наук (например, понятие числа, подлежащего, литературного образа и т.д.). Житейские понятия в своем развитии проходят несколько этапов. Развитие понятия – это отношение понятия к действительности, к тем свойствам вещей и явлений, которые отражаются, содержатся в слове. Остановимся подробнее на этапах развития понятий, которые выделены в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь», чтобы показать, как меняется картина мира ребенка по мере усвоения им понятий.

Первый этап в образовании понятий можно описать как образование неформального неупорядоченного множества, своего рода «кучи» предметов, связанных только во впечатлении ребенка. Звукового оформления понятия еще может и не быть – его заменяет жест, движения, мимика.<sup>320</sup> Например, малыш восьми месяцев усвоил, что голубой заяц стоит всегда на полке справа. На вопрос: «Где голубой заяц?» – весело поворачивал голову и протягивал руки к игрушке. Зайца переставили на другую полку – он стоял среди игрушек, игрушки хорошо были видны ребенку. Когда его попросили

---

<sup>320</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 169-170.

найти голубого зайца, он полез к тому месту, где заяц стоял раньше. То есть пространственное расположение игрушки, а не ее объективные свойства определяли понимание слов.

Второй этап в образовании понятий – это образование комплексов, то есть таких объединений предметов, которые связаны не только на основе личного опыта ребенка, но и на основе объективных признаков.<sup>321</sup> Вместо весьма условной, субъективной связности ребенок объединяет предметы на основе объективных связей. Другое дело, что связи могут быть самые разные – случайные, поверхностные связи сходства и существенные, закономерные, которые отражают реальное, физическое сходство. В комплексе связи предметов очень разнообразны, как разнообразно и реальное сходство предметов. Например, ребенок считает «синим» все оттенки синего цвета, а «злым волком» любой неожиданный шорох, звук, движение: «Злой волк пробежал?»

Формирование понятий-комплексов приводит к появлению таких обобщений, которые внешне напоминают понятия, но по своему строению понятиями не являются. Это – *псевдопонятия* (Л.С. Выготский). Появление их связано с тем, что речь окружающих людей обладает постоянными значениями. Эти постоянные значения определяют путь, по которому развиваются и обобщения ребенка. Ребенок усваивает от взрослых значения слов, но ему самому надо определять, какие свойства конкретных предметов входят в это значение. Таким образом, псевдопонятие содержит в себе противоречие: по форме оно похоже на форму понятия, а по происхождению может и не совпадать. Однако мы считаем, что именно благодаря этому противоречию и его последующему разрешению псевдопонятие приводит к появлению понятий. Ребенок мыслит в качестве значения слова то же, что и взрослый (те же предметы), благодаря чему возможно понимание между ними, но мыслит то же самое содержание иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций.<sup>322</sup> Слова-понятия могут совпадать в том смысле, что указывают, называют один и тот же предмет, но делают это различными способами. Слова-понятия, которыми пользуется ребенок, могут совпадать в своей отнесенности к предмету со словами взрослого, но не совпадать в значении слов.

---

<sup>321</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 171.

<sup>322</sup> Там же. С. 312-313.

Третий, заключительный этап в развитии понятий – это собственно понятия, «истинные» понятия. Понятия в их развитом виде позволяют выделить, изолировать отдельные свойства предметов и рассматривать их вне связи с конкретными свойствами всей вещи или явления.<sup>323</sup> Например, выделить в снеге только его цвет или происхождение, в прямоугольнике – его форму, характер углов и тому подобное. Одновременно с выделением основных признаков происходит их объединение. Собственно понятия определяют возможность для человека обосновать использование того или иного содержания слова, т.е. как бы восстановить ход построения содержания слова. Одновременно это и обращение к своим собственным преобразованиям – операциям анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, конкретизации, то есть к тем действиям, которые помогли выделить в предметах закономерное и случайное. Это свойство подлинных понятий открывает ребенку возможность самонаблюдений, саморефлексии, то есть обращения к своему внутреннему миру, к тому, что составляет содержание его действий, – что я делаю? почему я так делаю? как я делаю?

### **От сенсомоторной к символической функции интеллекта**

Ж. Пиаже в своей работе «Схемы действия и усвоение языка» доказывает, что язык согласуется со всем, что уже усвоено на уровне сенсомоторного интеллекта. Действительно, сенсомоторный интеллект уже содержит некоторую логику – логику действий, когда нет еще ни мышления, ни представления, ни языка. Эти действия скоординированы согласно некоторой логике, уже содержащей множество структур, которые разовьются позднее самым ярким образом. Прежде всего – это обобщение (генерализация) действий. Например, ребенок пытается схватить висящий предмет, ему это не удается, но он раскачивает его; тогда, весьма заинтересованный, ребенок продолжает ударять по нему, чтобы заставить качаться, и в результате всякий раз, когда он видит висящий предмет, он начинает толкать его и раскачивать. Этот акт, несомненно, свидетельствует о начале логического обобщения у ребенка. Основным феноменом на уровне этой логики действий является ассимиляция. Ассимиляцией Пиаже называет интеграцию новых объектов или новых ситуаций и событий в предшествующие схемы. А схемой в терминологии Пиаже

---

<sup>323</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 176-177.

называется то, что является результатом обобщения, пример которого приведен выше.<sup>324</sup> Эти схемы ассимиляции являются своего рода концептами, но концептами практическими. Они являются концептами в том смысле, что предполагают содержание понятия. Концепты с содержанием понятия, следовательно, распространяются на качества и предикаты, но еще не имеют объема (экстенционала); иначе говоря, ребенок узнает висящий предмет, то есть производит акт опознания, но у него нет средства представить себе совокупность висящих предметов. А если нет еще экстенционала, значит, нет и *припоминания*, поскольку для того чтобы прийти к представлению о совокупности предметов, обладающих одним и тем же качеством, необходима, естественно, способность к припоминанию. Последнее позволяет осуществить символическая или семиотическая функция, которая возникает значительно позже и которая не дана с самого начала. Этим и объясняется ограниченность практических концептов, которые Пиаже называет схемами ассимиляции. Однако хотя еще нет экстенционала (объема понятия), существует координация между схемами, и именно эти координации образуют всю сенсомоторную логику. Таким образом, Пиаже говорит о некой постоянной структуре, которая предвещает структуру логики.<sup>325</sup>

Как же субъект переходит от этой логики действий к концептуальной логике? Под концептуальной логикой мы, вслед за Пиаже, понимаем такую логику, которая предполагает представление и мышление и, следовательно, концепты с экстенционалом (объемом), а не только с содержанием.<sup>326</sup> Этот переход к концептуальной логике является особым преобразованием ассимиляции. До этого момента ассимиляция представляет собой включение некоторого объекта в схему действия; например, один предмет может быть схвачен, другой тоже может быть схвачен, и т. д., — все объекты хватания ассимилированы, включены в схему действия — действия хватания. В то время как новая форма ассимиляции, которая вскоре возникнет и сделает возможной концептуальную логику, — это ассимиляция между предметами, а не только между предметами и схемой действия; иначе говоря, одни предметы будут ассимилироваться другими, что и обусловит возникновение экстенционала. Но это, естественно, предполагает вос-

---

<sup>324</sup> См.: Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. М., 2002. С. 144.

<sup>325</sup> Там же. С. 145.

<sup>326</sup> Там же.

произведение в памяти; а для этого, разумеется, необходима потребность воспроизвести в памяти, то есть подумать о каком-либо предмете, который в настоящее время не является непосредственно воспринимаемым. Так откуда же возникает это воспроизведение в памяти? Именно здесь, по мысли Пиаже, можно увидеть, как возникает символическая или семиотическая функция.<sup>327</sup>

Символическая или семиотическая функция формируется в течение второго года жизни ребенка. Язык же является лишь частным случаем семиотической функции и притом весьма ограниченным в совокупности ее проявлений. Пиаже приводит наблюдения возникновения семиотической функции у своих детей. «Я предлагаю своей дочери приоткрытый спичечный коробок, положив туда на глазах у дочери какой-нибудь предмет (например, наперсток: я подчеркиваю, что положенное в коробок несъедобно, далее будет ясно почему). Девочка пытается открыть коробок, чтобы достать предмет, она вертит его в руках, но это ничего ей не дает; наконец, она прекращает манипуляции с коробком, смотрит на него, и при этом открывает и закрывает рот; это служило символизацией того, что необходимо было сделать (ведь в коробке не было ничего съедобного). Еще один новый факт подтверждает такую интерпретацию. Я повторил тот же опыт четыре года спустя и предложил коробок своему сыну в том же возрасте. Вместо того чтобы закрыть и открыть рот, когда ему не удалось открыть коробок, он посмотрел на щель и на свою руку, потом разжал и сжал руку».<sup>328</sup>

Согласно Пиаже, имитация играет очень важную роль в формировании семиотической функции. Следует учесть, что под имитацией понимается не подражание человеку, не имитация его жестов, а *мифически-символическая имитация* некоторого предмета, когда с помощью жестов передаются характеристики этого предмета. Например, в предмете есть отверстие, которое нужно увеличить, и именно эта потребность имитируется, когда ребенок открывает и закрывает рот. Эта имитация играет чрезвычайно большую роль, поскольку она может быть моторной, как в приведенном выше случае, но она продолжается затем в интериоризованной имитации. Более того, Пиаже утверждает, что «ментальный образ вначале есть

---

<sup>327</sup> Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка... С. 146.

<sup>328</sup> Там же.



не что иное, как интериоризованная имитация, порождающая затем репрезентацию».<sup>329</sup>

Другой формой символической функции является *символическая игра*. Ребенок начинает играть очень рано, но ранние игры, как правило, заключаются в повторении какого-то предшествующего действия. Ребенок может попытаться попробовать свои силы, например, в раскачивании висящего предмета, затем он забавляется просто из желания упражнять свою способность; это игра, состоящая в простом упражнении или повторении, и в ней нет еще никакого символизма. Однако уже на уровне, который мы теперь рассматриваем, начинается символическая игра, то есть игра, которая воскрешает в памяти прошлую ситуацию с помощью жестов.

Условия возникновения языка составляют часть более широкой совокупности условий, подготовленной различными стадиями развития сенсомоторного интеллекта. Таким образом, язык может использовать все, что было достигнуто сенсомоторной логикой и символической функцией. Пиаже отмечает некий синкретизм, проявляющийся в этом родстве между сенсомоторным интеллектом и формированием языка.<sup>330</sup> В этом смысле эпистемология превращается в исследовательскую программу, ставящую своей целью выяснение того, каким образом разуму в результате своей активности удастся из эмпирического потока сконструировать мало-мальски надежный, *регулярный* мир.

### **Конструирование мира с помощью логических схем**

Например, что касается категорий мышления, то концепция Пиаже успешно преодолевает нативизм, показывая, что эти категории не являются врожденными, а конструируются каждым «нормальным ребенком» в течение первых двух лет жизни. Основопологающим является развитие воображения, которое, с одной стороны, позволяет одно из прошлых восприятий сравнивать с другим, происходящим в настоящий момент, а с другой – делает возможным объединять повторяющиеся восприятия и в особенности комплексы восприятий и, далее, определять их в качестве *объектов*, располагающихся в пространстве, независимом от активности самого субъекта, и во времени, текущем вне его эмпирического потока. Развитие

---

<sup>329</sup> Там же. С. 147.

<sup>330</sup> Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка... С. 147.

воображения по такому сценарию ведет к двум принципиально возможным ситуациям сравнения: либо два комплекса восприятий одновременно «экстернализируются» как два независимых один от другого объекта; либо они рассматриваются в качестве двух восприятий одного и того же «существующего» объекта, единого в своей самотождественности. Исходя из этого Э. фон Глазерсфельд делает вывод о том, что факт непрерывности существования индивидуального (самотождественного) объекта всегда является продуктом операции, производимой познающим субъектом, но ни в коей мере не может быть объяснен через свою принадлежность объективной действительности.<sup>331</sup> Не в меньшей мере конструктами являются суждения об одинаковости или различности в сфере предметного восприятия, так как критерии, на основании которых устанавливается факт тождественности или различия, создаются и отбираются самим ребенком в процессе его жизнедеятельности и формирования суждений и не могут рассматриваться как врожденные.

Еще более важным для нашего исследования является признание примата активности субъекта в отношении того, что называется регулярностью, постоянством в эмпирическом пространстве. Как регулярность, так и постоянство предполагает воспроизводимость опыта, воспроизводимость же, в свою очередь, может быть установлена лишь на основе сравнения, порождаемого суждением о тождественности. Тождественность же может быть только относительной: предметы и события тождественны лишь в отношении тех свойств или составных элементов, которые выбраны для сравнения. Это означает, что эмпирический объект, состоящий, к примеру, из элементов  $a$ ,  $b$  и  $c$  может быть отождествляем с эмпирическим объектом, состоящим из элементов  $a$ ,  $b$ ,  $c$  и  $x$  лишь постольку, поскольку элемент  $x$  не принимается во внимание. В этом суть принципа *ассимиляции*. В тех случаях, когда решение о тождественности принимается исключительно на основании элементов или качеств  $a$ ,  $b$  и  $c$ , любой предмет, содержащий  $a$ ,  $b$  и  $c$ , окажется приемлемым. От других предметов, также содержащих компоненты  $a$ ,  $b$  и  $c$ , он будет неотличим до тех пор, пока для сравнения не будут взяты другие свойства. Ситуация меняется, если предмет, обладая все теми же элементами  $a$ ,  $b$  и  $c$ , начинает вести себя как-то по-другому, не так, как от него ожидалось на основании

---

<sup>331</sup> См.: Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм... С. 75.

предыдущего опыта об *a-b-c*-предметах. Это приводит к ситуации возмущения, *замешательства*, которая может разрешиться тем, что внимание ребенка будет обращено на другие составные элементы или свойства. Когда такое случается, создаются предпосылки для того, чтобы предмет, являющийся фактором возмущения (и тем самым не вписывающийся в данную ситуацию), обособить по свойству *x* от других предметов, приемлемых в сложившейся ситуации. В этом состоит основной принцип, опираясь на который Пиаже построил свою теорию ассимиляции и аккомодации.

Теперь, когда мы установили, что повторяемость конструируется на основе операции сравнения, становится ясно, что те же принципы остаются в силе для любого вида регулярности (которая всегда служит предпосылкой повторяемости). И в том, и в другом случае это является вопросом выбора того, *что* именно берется во внимание при сравнении и к *чему* конкретно относится требование «тождественности». Полагая, что исходный «сырьевой» материал опытного мира является достаточно богатым, ассимилирующее сознание ребенка в состоянии привнести (сконструировать) в полностью беспорядочный, хаотичный мир регулярность и порядок. В какой мере это удастся, больше зависит от целей и от уже сконструированных исходных положений, чем от данных, поступающих из так называемого «реального» мира. Все же ребенок в пределах своего опыта, определяемого избранными целями, склонен приписывать любые препятствия скорее мифической («реальной») действительности, чем своему образу действия. Эмпирически ребенок можем воспринимать границы конструирования «реальности» только «изнутри». Пределы мира, о которые разбиваются его начинания, ему не дано увидеть воочию. То, что он переживает, воспринимает, познает, изучает, конструируется исключительно из его собственного строительного материала и, следовательно, подлежит объяснению только с позиций его способа конструирования.

Мы полагаем, что знание конструируется ребенком таким образом, чтобы бесформенный в себе и для себя пребывающий эмпирический поток упорядочить насколько это возможно в воспроизводимые события и в более или менее надежные связи между ними, определяемыми символическим пространством жизненного мира. Возможности для такого рода конструирования упорядоченности всегда определены предыдущими ступенями

данной конструкции. Это значит, что «реальный» мир обнаруживает себя исключительно в том месте пограничья, где конструкции ребенка терпят неудачу. Поскольку все неудачи и затруднения описываются и объясняются им исключительно в тех же понятиях, которыми он пользовался при конструировании разрушившейся структуры, никакие препятствия на его пути никоим образом не могут передавать ту или иную картину мира, который в противном случае он мог бы сделать ответственным за неудачу.

### Синкретизм

В этом плане нам близка позиция Л. С. Выготского о том, что спонтанные (житейские) понятия, и в этом их главная особенность, не связаны с усвоением системы знаний, даваемых при обучении, а складываются в практической деятельности человека и в непосредственном общении его с окружающими. Образование спонтанного (житейского) понятия проходит, как мы видели, ряд этапов – от неформленного синкретического сцепления в представлении ребенка в единый образ, через мышление в комплексах к мышлению в псевдопонятиях. При этом обобщение, создаваемое с помощью этого способа мышления, представляет собой соединение и обозначение словом-предметом комплекса на основании какой-либо конкретной связи, открываемой ребенком в своем непосредственном опыте. Это соединение характеризуется синкретичностью. *Синкретизм* – это особенность мышления и восприятия, характеризующаяся тенденцией связывать между собой разнородные явления. По мнению Выготского, синкретизм обусловлен стремлением ребенка принимать связь впечатлений за связь вещей. При этом синкретические обобщения выступают первой стадией в развитии значения слова, для которой характерен диффузный, ненаправленный перенос значения слова на ряд связанных в перцептивном плане, но внутренне не родственных друг с другом объектов.<sup>332</sup> До 7 – 8 лет синкретизм пронизывает почти все суждения ребенка. Это выражается в стремлении находить связи между самыми разнородными явлениями, создавать разнообразные «рабочие гипотезы» о причинах событий и т. д. В первой главе, характеризуя наивное философствование, мы приводили многочисленные примеры этого.

---

<sup>332</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 137-140.

Согласно Ж. Пиаже, причиной синкретизма является нерасчлененность различных типов связи явлений – причинно-следственных, атрибутивных, отношение части и целого и т. д. Со становлением группировок умственных операций происходит овладение этими связями, и синкретизм исчезает из области непосредственных суждений о внешнем мире. Однако до формирования формальных операций в 11-12 лет синкретизм сохраняется в области вербальной мысли, оторванной от непосредственного наблюдения.<sup>333</sup> Выделяют две основные формы вербального синкретизма: синкретизм рассуждения, проявляющийся во взаимном искажении высказываний, рассматриваемых вместе и синкретизм понимания, который заключается в том, что понимание высказывания начинается не с анализа деталей, а с создания схемы целого, дающей смысл отдельным словам.

По словам М. Липмана, «ребенок учится говорить в ситуации гораздо более таинственной и загадочной, чем та, в которой оказывается эмигрант в чужой стране; последний имеет возможность пользоваться своим родным языком, у малыша же нет никакого языка».<sup>334</sup> Однако для нас важно подчеркнуть другое: ребенок окружен насквозь проблематичным миром, призывающим к исследованию и рефлексивному вопрошанию, миром, провоцирующим мышление, а вместе с ним удивление и действие. Например, из многих «загадочных» вещей ни одна не озадачивает больше, чем собственная семья и распорядок, которому ее члены следуют и стремятся передать ребенку. Ребенок, который живет среди взрослых и постоянно присутствует при их разговорах, то и дело слышит слова, смысл которых ему непонятен. Часто он пытается осмыслить их сам вполне уверенный, что эта задача не представит для него особенных трудностей. Он решает ее «по вдохновению», спонтанно, не обладая для этого никакими другими ресурсами, кроме некоего «языкового чутья», и поэтому, пытаясь самостоятельно добраться до смысла непонятных высказываний, он устанавливает синкретические «скрепы». Например, трехлетняя Кира услышав, что у какой-то женщины родились двойняшки, интерпретирует это событие следующим образом: «Понимаешь: родились два мальчика и оба называются Яшки. Их так и называли: два Яшки. А когда они

---

<sup>333</sup> См.: Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка... Глава IV.

<sup>334</sup> Липман М. Рефлексивная модель практики образования... С. 251.

вырастут, их будут звать Миша и Лева».<sup>335</sup> Здесь мы видим, что посредством языка ребенок проясняет свои представления. Внутри фраз, даже там, где значение, по-видимому, опирается просто на лишние значения слова, всегда имеется скрытое именование, форма, хранящая в своих «звуковых перегородках отражение незримого и тем не менее неизгладимого представления».<sup>336</sup>

Пользуясь многими непонятными «взрослыми» словами, дети, зачастую, не меняют ни фонетики, ни морфологии – они просто наделяют их другим смыслом. Например, «лодырь» – это человек, который делает лодки; «всадник» – это «который в саду»; «деревня» – это «когда много деревьев»; «кустарник» – это «сторож, который караулит кусты» и т.п. Ребенок как бы «требует» смысла и логики от каждого слова и если не находит их, то домысливает. При этом он анализирует составные элементы слова и синкретически устанавливает их взаимные отношения. Если же «взрослые» слова не передают смысла или живого, осязаемого образа предмета, ребенок, пользуясь словом, как инструментом, с легкостью «подгоняет» его под образы и смыслы своего жизненного мира. Например, «вертилятор» (вместо «вентилятор»), «паукина» (вместо «паутина»), «улицционер» (вместо «милиционер»), «песковатор» (вместо экскаватор) и т.п. Иногда такая «подгонка» может обернуться полным искажением смысла высказывания, бессмыслицей. Однако, заменяя непонятные слова на понятные, ребенок точно воспроизводит значение высказывания в нужном контексте. «Мать причесывает четырехлетнюю Люду и нечаянно дергает ее волосы гребнем. Люда хнычет, готова заплакать. Мать говорит в утешение: "Терпи, казак, атаманом будешь!" Вечером Люда играет с куклой, причесывает ее и повторяет: "Терпи, коза, а то мамой будешь!"»<sup>337</sup> Здесь мы видим, что язык обладает свойством быть последовательным: не потому, что он принадлежит сам по себе хронологии, но потому, что он устанавливает в последовательности звучаний одновременность представления. Таким образом, «язык лишь заставляет выстроиться в линейный порядок представленные вразброс элементы, ... язык анализирует».<sup>338</sup>

---

<sup>335</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 132.

<sup>336</sup> Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994. С. 137.

<sup>337</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 90.

<sup>338</sup> Фуко М. Указ. соч. С. 149.

Ввиду физической зависимости и немощности ребенка его контакты с миром опосредованы взрослыми. Именно они определяют, какой опыт ребенку стоит иметь; они постоянно инструктируют его в важности всего, что он делает или переживает. Д. Дьюи пишет: «Наблюдая, как другие реагируют на его (*ребенка* – С.Б.) действия, он узнает социальное значение этих действий. Ценность их определяется, таким образом, обратным социальным воздействием. Так, например, способ, которым окружающие реагируют на инстинктивный лепет ребенка, открывает ему значение этого лепета; лепет становится членораздельной речью, и ребенок вступает во владение всем богатством идей и эмоций, заключающих в языке».<sup>339</sup> Как отмечает Д. Дьюи, понятия, социально принятые и значимые, становятся для ребенка принципами толкования и оценки задолго до того, как он начинает самостоятельно и свободно управлять своим поведением. Вещи предстают перед ним в одежде из слов, а не в своей физической наготе, и этот их коммуникативный покров помогает ребенку разделить представления тех, кто его окружает. Эти представления, которые он получает, как и множество фактов, формируют его сознание; из них складываются центры, вокруг которых концентрируются персональные реакции и перцепции ребенка. Здесь, по мысли Дьюи, мы можем обнаружить «категории» связи и унификации, столь же значимые, как аналогичные категории у Канта.<sup>340</sup>

### **Язык как генератор мышления**

В контексте нашего исследования, наивное философствование можно рассматривать в свете образовательной функции как направляемый и регулируемый процесс «философского обучения», как его трактует М. Липман. Это в первую очередь вербальное обучение операциям с языковыми смыслами. Как никакое другое обучение оно нарабатывает привычку ориентироваться в поле языка, в связях смыслов и понятий, слов и референтов слов. Диспозиция к мышлению, по мысли Липмана, является природной. Она становится подлинно человеческим мышлением под воздействием вербального обучения. «Человек обученный» – в первую очередь человек, обученный языку и оперированию со значениями слов. Между

---

<sup>339</sup> Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. № 1. С. 3-4.

<sup>340</sup> См.: Дьюи Д. Реконструкция в философии... С. 69.

усвоением языка в процессе активной вербальной практики, с одной стороны, и тренировкой навыков хорошего мышления, с другой стороны, прямая связь.<sup>341</sup>

Устная речь – это первичный и самый древний вид языка. Мы учимся думать, думая вслух, решая вместе с другими людьми те или иные задачи. У устной речи то преимущество (в контексте образования), что ею могут пользоваться маленькие дети, еще не освоившие чтение и письмо. Живая речь, как правило, спонтанна, в ней то и дело происходят, как показывают приведенные нами примеры, нарушение грамматических норм и логические прыжки. Вместе с тем она образная и эмоционально напряженная. Организованное разумное рассуждение, по мысли Липмана, возникает на основе приобретенного в детстве умения разбираться в недисциплинированном потоке живой речи, выделять в ней существенное, фиксировать противоречия, «бороться» с метафорами и т.д. Поэтому именно она в «Философии для детей» в первую очередь задействована в мышлении. Считается, что на ее развитой основе легче приобретаются другие семиотические навыки – навыки чтения, письма, оперирование математическими и иными символами.<sup>342</sup>

Уже у двух- трехлетних детей настолько сильно «чутье языка», что следует признать, что создаваемые ими слова являются весьма емкими, меткими, экономными с точки зрения передачи смысла или образа, например, всехный, кусарик, мазелин, ктойтина, рогається, сердитки, красавлюсь и т.п. Практически все эти слова связаны с движением, динамикой. Всюду выдвинута на первое место действенная функция объекта. Видимо, ребенок пребывает в уверенности, что почти каждая вещь существует для того или иного точно определенного действия и вне этого действия не может быть понята. Ребенок существительное «насыщает» энергией глагола. Кажется, что ребенку буквально не хватает глаголов, существующих во «взрослом» языке. Он «изобретает» собственные («часикать», «задверить», «отскорлупать», «замолоточить», «защекать», «начаепиться», «отпомнить» и т.п.). Это не случайно. Как утверждает М. Фуко, все виды глагола сводятся к одному – *быть*. «Это простое слово есть бытие, представленное в языке; но оно есть также и бытие языка в его связи с представлением – то, что, позволяя ему

---

<sup>341</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей... С. 96.

<sup>342</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей... С. 101.



утверждать то, что он говорит, делает его способным к восприятию истины или заблуждения».<sup>343</sup> В глаголе фиксируется факт сосуществования представлений, которые связывают между собой большую часть получаемых впечатлений. А отсюда вывод Фуко: «...Глагол – это атрибутивность: форма и опора всех свойств».<sup>344</sup> То есть именно глагол наиболее близок к бытию, наиболее способен называть его, переносить или высвечивать его фундаментальный смысл, делая его совершенно выявленным.

Происходит активное «скрещивание» слов для лучшей передачи динамики и эмоциональности высказывания. «Четырехлетняя Майя: "Лес заблудительный, однойнелзяходительный"».<sup>345</sup> Более того, оказывается, что «изобретенные» ребенком слова являются универсальными, поскольку понимаются и принимаются другими детьми. К.И. Чуковский отмечает: «Услыхав от какого-то мальчика, будто "лошада копытнула" его, я при первом удобном случае ввернул эти слова в разговор с моей маленькой дочерью. Девочка не только сразу поняла их, но даже не догадалась, что их нет в языке. Эти слова показались ей совершенно нормальными».<sup>346</sup> Зачастую, переименовывая слова взрослых, ребенок просто не замечает своего словотворчества, он уверен, что правильно повторяет услышанное. Как известно, в грамматике не соблюдается строгая логика, поэтому детские высказывания ассимилируют грамматику в смысловое пространство их «понятного» и «согласованного» жизненного мира. «Трехлетний Юра, помогая своей матери снарядить маленького Валу на прогулку, вытащил из-под кровати Валины ботинки, калоши, чулки и гамаши и, подавая, сказал: "Вот и все Валино обувало!"»<sup>347</sup> Следует признать, что примерно к середине детства подобного рода словотворчество полностью утрачивается, т.к. к этому возрасту ребенок уже полностью овладевает основными структурными скрепами бытового языка взрослых. Тем самым завершается период интенсивной лингвистической смысловой игры. Ребенок овладевает основными грамматическим формам языка, следовательно, все эти «генерализаторы» смыслов и значений, которыми человек пользуется всю жизнь, закрепляются приблизительно к середине детства.

---

<sup>343</sup> Фуко М. Слова и вещи... С. 128.

<sup>344</sup> Фуко М. Слова и вещи... С. 129.

<sup>345</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 106.

<sup>346</sup> Там же. С. 80.

<sup>347</sup> Там же. С. 83.

## **Познавательная активность субъекта: этапы становления**

Какие же отличительные черты детского мышления проявляют себя в наивном философствовании? Как известно, Ж. Пиаже обнаружил возможность конкретно-научного исследования рациональности в генетическом анализе структуры и основных категорий детского мышления. Это мышление, как было сказано выше, предстало не как логически неоформленное, но как обнаруживающее в своем развитии своеобразные качественные этапы. Связь психогенетических исследований с исследованием общих проблем познания виделась Пиаже в универсальности механизма развития логических структур психики и знания, закономерная смена которых одинакова во всех областях, где наблюдается рост достоверности знания. Объяснению и исследованию этого механизма и посвящена генетическая эпистемология.

Биологический конструктивизм Пиаже отвергает предположение о том, что направление развития знания задается объективной реальностью, существующей независимо от субъекта, и утверждает необходимость принятия в качестве источника, задающего это направление, собственный механизм функционального развития когнитивных структур субъекта. При этом если исходная адекватность когнитивных структур реальности обусловлена их зарождением в адаптированном организме, то сохранение этой адекватности – особенностями механизма уравнивания, обеспечивающего их развитие. Получается, что усилия культуры по созданию и экспликации человеческого опыта оказываются направленными не только вовне – на репрезентацию внешнего мира, но и вовнутрь – на репрезентацию структуры собственного мышления и связанными с этим попытками интерпретации.

По мысли Ж. Пиаже, процесс познания невозможен без структуризации, осуществляемой благодаря активности субъекта. Пиаже, как мы видели, отрицает существование у человека врожденных когнитивных структур: наследственным является лишь функционирование интеллекта, которое порождает структуры только

через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами. Знание, по Пиаже, не есть результат чистого восприятия, поскольку восприятие всегда направляется и ограничивается схемами действия. Познание начинается с действия, а всякое действие повторяется или обобщается (генерализуется) через применение к новым объектам, порождая тем самым некоторую «схему», т. е. своего рода практический концепт. Основная связь, лежащая в основе всякого знания, состоит не в простой «ассоциации» между объектами (поскольку это понятие отрицает активность субъекта), а в «ассимиляции» объектов по определенным схемам, которые присущи субъекту. Этот процесс является продолжением различных форм биологической ассимиляции, среди которых когнитивная ассимиляция представляет собой лишь частный случай и выступает как процесс функциональной интеграции. В свою очередь, когда объекты ассимилированы схемами действия, возникает необходимость приспособления («аккомодации») к особенностям этих объектов. Это приспособление (аккомодация) является результатом внешних воздействий, т. е. результатом опыта. Таким образом, приспособление не существует в «чистом» виде само по себе, а всегда является приспособлением схемы ассимиляции: именно в этой последней заключается движущая сила когнитивного акта.<sup>348</sup>

Этот механизм, согласно Пиаже, является универсальным и встречается на различных уровнях мышления.<sup>349</sup> В связи с этим, мы считаем целесообразным использовать разработанную Пиаже периодизацию когнитивного развития ребенка для выявления эпистемологических особенностей наивного философствования. Как известно, понятие периода у Пиаже обозначает основной этап развития, стадия – более мелкую единицу. Сначала идет период сенсомоторного интеллекта (0 – 2 года). Младенец переходит от рефлекторного уровня новорожденного, на котором его Я и окружающий мир не дифференцируются, к относительно связной организации сенсомоторных действий, независимой от его непосредственного окружения. Эту организацию представляют акты приспособления к вещам в виде перцептивных и двигательных действий, основанных на реальных вещах. Символических преобразований еще нет, конкретные успехи интеллекта этого периода можно представить следующим образом: появляются

---

<sup>348</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 99.

<sup>349</sup> Там же.

циркулярные реакции (повторяющиеся действия разной степени сложности), возникает координация схем при установлении отношений между целями и средствами, путем проб и ошибок изобретаются новые средства, новые средства появляются и благодаря мгновенному интуитивному озарению. Кроме того, ребенок приобретает множество частных сведений об объектах и их свойствах – пространстве, времени, причинности. Он, занимаясь подражанием и игрой, узнает и свои свойства (своего Я) и свойства объектов как различные. Внутри общей системы сенсомоторных действий обособляется восприятие как особая система Я-действий, именно в этот период константность восприятия достигает высокого уровня развития.<sup>350</sup>

Далее следует период подготовки и организации конкретных операций (2 – 11 лет). Он начинается с первых, еще очень простых, символизаций и кончается появлением формального мышления. В нем выделяются два подпериода, которые в свою очередь делятся на несколько стадий. В подпериод дооперациональных представлений (2 – 7 лет) ребенок делает свои первые неумелые попытки овладеть миром символов. Этот делится на три стадии: 1) истоки репрезентативного мышления (2 – 4 года); 2) простые представления, или интуиции (4 года – 5,5 лет); 3) расчлененные представления, или интуиции (5,5 – 7 лет).<sup>351</sup> Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной «детской логике». На этапе дооперациональных (спонтанных) представлений ребенок, по мнению Пиаже, не способен к доказательству, рассуждению. Мышление ориентируется на внешние признаки предмета. Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Ребенок думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья или что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно такой наивный реализм и «мешает» ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего Я от окружающего

---

<sup>350</sup> См.: Пиаже Ж. Логика и психология // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. С. 595.

<sup>351</sup> Там же. С. 596-597.

мира, от вещей. Символы начинают свое существование у ребенка, будучи первоначально частью вещей. Детские представления развиваются, проходя ряд этапов: партиципации (сопричастия), анимизма, антропоморфизма.

Подпериод конкретных операций (7 – 11 лет) характеризуется стабилизацией в понятийной организации ребенком представлений об окружающей среде, она закрепляется с помощью познавательных структур-группировок. В этот период становится очевидным, что у ребенка имеются достаточно устойчивые и упорядоченные основы понятий, которые он применяет для познания окружающего мира. Образное мышление развивается в полной мере, оно включает в себя все свойства предыдущей стадии. Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли, эгоцентризм обуславливает такие особенности детской логики, как синкретизм; соположение (отсутствие связи между суждениями); трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее); нечувствительность к противоречию.<sup>352</sup>

У всех этих особенностей детского мышления, по мнению Пиаже, имеется одна общая черта, которая также внутренне зависит от эгоцентризма. Она состоит в том, что ребенок до 7 – 8 лет не умеет выполнить логические операции сложения и умножения класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе. Логическое умножение – операция, состоящая в том, чтобы найти наибольший класс, содержащийся одновременно в двух классах, то есть найти совокупность элементов, понятие, общее для двух классов. Отсутствие этого умения наиболее ярко проявляется в том, как дети определяют понятие. Пиаже экспериментально показал, что каждое детское понятие определяется большим числом разнородных элементов, не связанных иерархическими отношениями.<sup>353</sup> «Принеси мне коробочку точно такой величины, но чтоб была побольше»;<sup>354</sup> «Лида Григорян, для которой сплели венок из одуванчиков, увидела такой же венок на подружке: "У нас венки одинаковые, желтого размера!"»;<sup>355</sup> «У тебя большой шар, а у меня красненький».<sup>356</sup> Особенно трудно ребенку дать определение для

---

<sup>352</sup> См.: Пиаже Ж. Логика и психология... С. 598-599.

<sup>353</sup> См.: Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка... Глава IV. Рассуждение ребенка. §2. Определения и понятия у детей. Логическое сложение и умножение.

<sup>354</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 152.

<sup>355</sup> Там же.

<sup>356</sup> Там же.

относительных понятий, ведь он думает о вещах абсолютно, не осознавая (как показывают эксперименты) отношений между ними. Однако по мере установления уравновешенных структур мир представлений приобретает устойчивость, связность, упорядоченность.

В период формальных операций (11 – 15 лет) происходит последняя реорганизация структур интеллекта, появляются структуры, подобные группам и решеткам (в понятиях логической алгебры). Подросток может уже успешно действовать в отношении не только окружающей его реальной действительности (как это было раньше), но и в отношении мира абстракций, выраженных в виде слов. По мнению Пиаже, этот вид познания свойствен и взрослому, так как последний оперирует именно этими структурами, когда размышляет логически и абстрактно.<sup>357</sup> У подростка усиливается эгоцентризм (в понимании Пиаже), что происходит всегда, когда человек соприкасается с незнакомым ему полем деятельности; эгоцентризм гаснет, как только это поле деятельности осваивается. Это поведение общей модели уравновешивания, которую Пиаже связывает с эволюцией познания вообще.

Принимая в общем и целом программу генетической эпистемологии Пиаже, мы не можем, в свете нашего исследования, не обратить внимание на ряд ее недостатков. Развернутая критика подхода Пиаже, с точки зрения которого наивному философствованию детства нет и не может быть места, была дана Г.Б. Меттьюзом. Прежде всего, Меттьюз отмечает, что идея последовательного восходящего развития и прогрессирующего перехода от стадии к стадии едва ли применима к философии. Кроме того, развитие философского мышления, каким бы способом оно ни оценивалось, не будет единым для людей какой бы то ни было возрастной группы. Для подтверждения этой мысли Меттьюз рассматривает фрагмент из работы «Детские представления о мере», где Пиаже намечает три стадии в детском понимании природы мышления. На первой стадии мышление связывается с внешней речью, голосом (около 6 лет). На этой стадии, пишет Пиаже, «дети убеждены, что мышление происходит "при помощи губ"». <sup>358</sup> Мысль отождествляется с голосом. В голове или в теле при этом ничего не происходит. В акте мышления нет нечего

---

<sup>357</sup> См.: Пиаже Ж. Логика и психология... С. 602-603.

<sup>358</sup> См.: Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 32.

субъективного. Вторая стадия, по мнению Пиаже, отмечена влиянием взрослых. «Ребенок знает, что мы думаем головой, иногда он даже ссылается на мозг».<sup>359</sup> Этот тип ответа всегда имеет место в возрасте около 8 лет. Однако более важным является непрерывный переход между первой и второй стадиями. Действительно, мысль часто представляется как голос внутри головы или шеи, что указывает на устойчивость влияния предшествующих убеждений ребенка. Наконец, существует путь, которым ребенок материализует мысль, «мысль сделана из воздуха, или из крови, или она представляет собой шарик, и т. д.».<sup>360</sup> На третьей стадии (в возрасте около 11 – 12 лет) мысль более не представляется материализованной.

Меттьюз указывает на аналогии описанных Пиаже стадий детских представлений о мышлении и различными подходами к этой проблеме в философии. Так, в одном из платоновских диалогов мышление описано «как разговор, который рассудок ведет сам с собой о предмете, им рассматриваемом». Устами Сократа Платон дает оценку собственной теории: «Ты можешь считать это объяснение исходящим из уст невежды: однако мне думается, что, когда рассудок мыслит, он просто разговаривает сам с собой, задает вопросы и отвечает на них, говорит "да" и "нет". Когда он достигает решения, которое может прийти постепенно или внезапно, когда с сомнением покончено и оба голоса утверждают одно и то же, то мы зовем это "суждением"».<sup>361</sup> Представление о мышлении как внутренней речи в его современном варианте можно найти у Дж. Уотсона. Мышление рассматривается им как подавленная, неозвученная, «субвокальная» речь. Второй стадии соответствует современная «теория идентичности», в рамках которой мыслительные процессы идентифицируются с процессами, происходящими в мозгу, что в конечном итоге приводит к материализации мысли. В качестве примера аналога третьей стадии Меттьюз приводит теорию мышления как «потока сознания», выдвинутую У. Джемсом.<sup>362</sup>

Еще один пример. В одной из сделанных Пиаже протокольных записей 9-летняя девочка спрашивает: «Папа, есть ли Бог на самом

---

<sup>359</sup> Ibid.

<sup>360</sup> Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 32.

<sup>361</sup> Ibid. P. 42.

<sup>362</sup> Ibid. P. 43.

деле?» Отец говорит, что он в этом не уверен, на что девочка отвечает: «Он должен быть на самом деле, потому что у него есть имя». Обращаясь к вопросу о связи имени и его носителя, Меттьюз приводит рассуждения Б. Рассела: «Имя "Ромул" представляет собой не имя, но нечто вроде усеченного описания. Оно обозначает человека, сделавшего то-то и то-то, убившего Рэма, основавшего Рим, и т. д. ...Если бы это действительно было имя, вопрос о существовании не мог бы возникнуть, так как имя должно обозначать нечто, иначе оно не будет именем, и если не существовало такой личности, как Ромул, то не может существовать и имени для несуществовавшей личности».<sup>363</sup> Сопоставим это с рассуждениями девочки: (1) если «Бог» – имя, т.е. сущность, именуемая «Богом»; (2) Бог – имя. Следовательно, (3) есть сущность называемая «Богом». Меттьюз отмечает, что анализ этих формально правильных логических конструкций подводит к вопросам, разрабатываемым современной философией в области «свободной логики», которая допускает существование «пустых» имен.<sup>364</sup>

Разумеется, Меттьюз понимает, что дети не обладают сколько-нибудь разработанными «философскими теориями» и соответствующей этому способностью дать ответы на широкий круг вопросов, относящихся к объекту теории. Речь идет о лежащих за детскими высказываниями понятиях и обобщенных представлениях о мире философского характера.

Необходимо отметить, что и сам Пиаже находит определенные совпадения между психогенезом и историческим развитием когнитивных структур. Так, история западной геометрии обнаруживает некий процесс структуризации, этапы которого таковы: этап центрации на отношениях интрафигуральных (внутри фигур) по Эвклиду; этап конструирования отношений интерфигуральных (между фигурами) с помощью декартовых координат, затем этап развивающейся алгебраизации, начиная с Клейна. В сокращенном виде можно найти аналогичный процесс и у детей, которые начинают, естественно, с интрафигурального, но к 7 годам открывают, что для того, чтобы определить некую точку на плане, недостаточно одного измерения: их необходимо два, и они должны быть расположены ортогонально. На этом этапе «интерфигуральное» (необходимое также для построения горизонталей) следует за тем,

<sup>363</sup> Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 30.

<sup>364</sup> Ibid. P. 31.



что можно назвать «трансфигуральное», в котором подлежащие открытию свойства не могут выявляться на одной-единственной фигуре, но требуют определенной дедукции или некоторого исчисления, например: механические кривые, относительные движения и т.п.<sup>365</sup>

Отсюда вывод Пиаже: интерфигуральные геометрические отношения, конечно же, не были переданы наследственным путем от Эвклида к маленьким жителям Женевы, но сам Эвклид начал с того, что был ребенком, потому что детство предшествует зрелому возрасту у всех людей, включая и пещерного человека. Что же касается того, что именно человек науки извлекает из своих детских лет, то это не набор врожденных идей, поскольку в обоих случаях есть пробы и ошибки, но некая конструктивная сила. «Гениальный физик – это тот человек, который сумел сохранить способность к творчеству, свойственную своему детству, а не потерял ее в школе».<sup>366</sup>

Мы считаем, несмотря на это, что заложенная в подходе Пиаже идея восходящего развития неприменима к процессу наивного философствования. Мы полагаем вообще невозможным перенос понятия стадильности в область философии и соответственно «распределение» философских концепций в некой иерархически выстроенной последовательности.

Критику вызывает и еще один момент в исследовательском подходе Пиаже: психологическое исследование основано на усредненных, обобщенных данных наблюдений, а это означает, что интересные с философской точки зрения высказывания детей, скорее всего, были отброшены как не соответствующие принципам исследования. Сам Пиаже подчеркивал, что он отказывается от рассмотрения «простого фантазирования», т. е. тех высказываний, в которые ребенок на самом деле не верит или же верит лишь постольку, поскольку он в настоящий момент это говорит.<sup>367</sup> Мы полагаем, в связи с этим, что интересные в философском отношении высказывания, которые, скорее всего, хотя и будут отражать несложившиеся убеждения ребенка, тем не менее, могут пролить свет на установление концептуальных связей или концептуальную игру.

---

<sup>365</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 109.

<sup>366</sup> Там же. С. 109-110.

<sup>367</sup> См.: Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 39.

Но именно такого рода высказывания отбрасываются в соответствии с подходом Пиаже. Этим объясняется, на наш взгляд, своего рода «невосприимчивость» Пиаже к наивному философствованию детства. В связи с этим, интересно замечание М.В. Кларина, имеющее прямое отношение к нашей критике: «каковы же принципиальные возможности использования данных психологических исследований в рассмотрении детского философствования?»<sup>368</sup> Кларин считает, что постановка именно этого вопроса является наиболее продуктивной.

### **«Мифическое» как познавательная установка**

Итак, мы неоднократно говорили о мифичности представлений детей, которое выражается в эгоцентризме, «магических» действиях, анимизме, синкретизме, наивном реализме и т.д. На наш взгляд, эта целостность, связанность и слитность «неправильных» представлений – изначальная данность для каждого ребенка. Подобно тому, как философские идеи зарождаются и развиваются в диалого-взаимодействии с мифологической и религиозной картинами мира, а, например, греческая философия «вырастает» из целостного мифологического восприятия мира, так же и целостное, синкретичное по сути свое детское мышление является фундаментом, основанием, данностью для проявления способов и форм наивного философствования.

Если мы сопоставим этапы исторического развития философской мысли с этапами становления отдельной личности, начиная с периода детства, то увидим интересные аналогии. Мифическое сознание, как и сознание ребенка, выражает себя как чувственно-конкретное, образное. Познавательные проблемы ставятся в имплицитной, а иногда в императивной форме. Если сопоставить характерные для архаического мышления (мышления преимущественно образного, правополушарного) процессы структурирования и переработки когнитивной информации с «механизмами» детского мышления, то обращает на себя внимание ряд общих особенностей, таких, например, как оперирование образами, архетипами (праобразами), заменяющими категории; невосприимчивость к индивидуальному и сохранение его черт в долговременной памяти; безразличие к логическим противоречиям и стремление установить между объектами, действиями и т.п. какие-то

---

<sup>368</sup> Кларин М.В. Философия и ребенок... С. 137.

формы ассоциативной связи или даже единые образы (отождествления); широкое использование оппозиций (противопоставлений), а также мифа как средства разрешения противоречия; синкретизм, неразличение вещи и представления, объекта и свойства, цели и действия и т.д.; артикуляция космоса с помощью оппозиций, в первую очередь, оппозиции «сакральное – профанное» (Э. Дюркгейм).<sup>369</sup>

Данное совпадение, на наш взгляд, находит объяснение в свете концепции *миграционного архетипа* И.Т. Касавина. Миграционный архетип – «это феномен мифического, ...это что-то вроде праисторического события, постоянное возвращение которого образует мировую историю, а частным случаем этого... является развитие познавательной установки».<sup>370</sup> Феномен познавательной установки является, по Касавину, «квазиаприорным условием знания», придающим ему направление.<sup>371</sup> Субъект-объектное деление – лишь частная форма познавательной установки, а точнее – форма ее рефлексии. Знание же существовало и вырабатывалось всегда и именно познавательная установка является своего рода «мутационным фактором познания». Дело в том, что познавательная установка – это особая форма существования знания, связанная с резким ростом его объема и эффективности, так сказать, с точкой бифуркации в познавательном процессе. Познавательная установка – свидетельство резкого изменения бытия человека, форма адаптации к новым условиям существования человека, с одной стороны, и предпосылка изменения данных условий – с другой. Столкновение с изменчивостью бытия в «пограничной зоне» реальностей – это первый шаг к познавательной установке, за которым следуют другие. Для нашего исследования значимо различие дорефлексивных и рефлексивных типов и этапов познавательной установки, как интенции к наивному философствованию.

Теперь попытаемся проследить «механизм» работы познавательной установки. Например, эволюционная эпистемология исходит из того, что главное отличие между когнитивными типами мышления – пространственно-образным (правополушарным) и логико-

---

<sup>369</sup> См.: Меркулов И.П. Архаическое мышление: вера, миф, познание // Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. М., 1996. С. 27-28.

<sup>370</sup> Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. СПб., 1998. С. 18-19.

<sup>371</sup> Там же. С. 19.

вербальным (левополушарным) – касается стратегии обработки поступающей информации, следствием которой являются способы ее интерпретации. Для пространственно-образного мышления характерна холистская стратегия, которая позволяет сопоставить целостные образы и создать многозначный контекст с множественными «размытыми» связями. Понятно, что содержание такого контекста может быть передано только с помощью мифических интерпретационных способов и систем коммуникации. Напротив, логико-вербальное мышление использует аналитическую стратегию, – обрабатывая когнитивную информацию, оно активно выявляет только некоторые, наиболее существенные для анализа признаки и отношения. В результате соответствующим образом организуется однозначный контекст, необходимый для успешной интерпретации в этом смысловом поле и успешной вербальной коммуникации. Однако, как показали экспериментальные данные (С. Спрингер, Г. Дейч), при относительно низкой степени сложности воспринимаемых объектов эти различия между когнитивными типами мышления, касающиеся стратегии обработки информации, почти полностью нивелируются.<sup>372</sup> Оказалось, что в простейших случаях логико-вербальное мышление также обнаруживает способность к одновременной обработке информации о нескольких объектах, а пространственно-образное мышление – способности к анализу. Характерно, например, в связи с этим, что у детей вообще отсутствует какая-либо ярко выраженная функциональная асимметрии, а анатомические и функциональные предпосылки для развития речи имеются в обоих полушариях мозга.

Особенностью образного, правополушарного мышления является то, что распознавание («узнавание») образов предполагает их соотнесение с прототипом, а понимание (смысл) любого конкретного случая (предмета и т.д.) определяется тем, насколько он соответствует уже имеющемуся образцу (схеме). Таким образом, если прототип (образец) уже несет какую-то смысловую нагрузку, то в структуре образного мышления автоматически (подсознательно) наделяется смыслом весь комплекс ассоциированных с ним (тождественных, противоположных) многозначных образов.<sup>373</sup> Например: «Отсидела ногу. "У меня в ножке боржом!"»<sup>374</sup> Мы видим,

---

<sup>372</sup> См.: Меркулов И.П. Архаическое мышление... С. 25-26.

<sup>373</sup> Там же. С. 41.

<sup>374</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 229.

что жизненный мир ребенка всегда «подберет» нужные ассоциативные объяснения непонятым ощущениям или представлениям. Разноплановые образы получают строгую ассоциативную связь. Благодаря этому ребенок получает возможность и охарактеризовать свое состояние, и наладить коммуникацию.

### Способны ли дети философствовать?

Приходится констатировать, что современные исследования наивного философствования детства, например, в рамках программы «Философия для детей», на наш взгляд, обходят проблему генезиса наивного философствования и его очевидную связь с мифическим сознанием ребенка. Американский исследователь Р. Китченер в своей статье «Способны ли дети философствовать?»<sup>375</sup> заостряет внимание на том, что концептуальная основа «Философии для детей» весьма сомнительна, т.к. там нет четкого определения самого понятия «детское философствование» (в нашей интерпретации – наивного философствования детства). В частности, философствование ошибочно отождествляется с критическим мышлением.

Опираясь на материалы статьи Ж. Пиаже «Детская философия», опубликованной в «Справочнике по детской психологии»,<sup>376</sup> Китченер отмечает, что, например, Пиаже относит к детскому философствованию «бессвязные и непоследовательные, спонтанные рассуждения» детей о природных явлениях, разуме и происхождении вещей. Пиаже обозначает их как наивный реализм, анимизм и метафоричность, относящиеся к ранней, некритической стадии мышления. Ясно, что в трактовке Пиаже, «детское» философствование именуется так лишь по внешним признакам сходства с проблематикой «взрослого» философствования, а не характеризуется как эпистемологический феномен, имеющий с ним общие основания, способы и формы выражения. Китченер справедливо отмечает (как и несколько ранее Г.Б. Меттьюз), что

---

<sup>375</sup> См.: Kitchener R.F. Do children think philosophically? // *Metaphilosophy*. 1990. № 4. P. 416-431.

<sup>376</sup> См.: Piaget J. Children's Philosophies // *Handbook of Child Psychology*. Worcester, MA, 1933. P. 534.

Пиаже не видел различия в стратегиях философствования и мыслил в рамках континентальной классической философской традиции, сложившейся во франкоязычной Швейцарии и Франции.<sup>377</sup> Поэтому в его понимании, конечно же, дети далеки от «подлинного» философствования.

Китченер разделяет утверждение Пиаже о несостоятельности «детского» философствования не столько из-за ошибочности «теорий» детей, или из-за того, что их стремление к философствованию недостаточно развито или непродуктивно, сколько из-за того, что у них не развит рефлексивный компонент рассуждений над своими собственными «теориями», над их формулировкой, проверкой и оценкой. Хотя они и вовлечены в определенную познавательную деятельность, они не могут ее контролировать, т.е. они не могут участвовать в деятельности над деятельностью. Философствование – это не просто вовлеченность в данный процесс, но и метакогнитивная деятельность – формально-операционное мышление – которое у них отсутствует. Таким образом, речь идет о важной особенности философствования, а именно, о способности к философской рефлексии. Как правило, при анализе детского философствования делается акцент на критическое мышление детей и умение задавать проблемные вопросы. Однако критическое мышление в процессе философствования предполагает способность критиковать идеи – даже гипотетические и вымышленные – с позиции логики. Но именно эта способность, согласно Пиаже, отсутствует у маленьких детей, следовательно, маленькие дети не могут философствовать. Что касается умения детей задавать проблемные вопросы и находить на них оригинальные ответы, то это тоже нельзя с полным правом назвать философствованием. Необходимо хорошо продуманная проблема и хорошо продуманный ответ. Но, опять-таки, достаточные для этого логические навыки у детей отсутствуют.

Китченер обоснованно разводит понятия «философствование» и «критическое мышление». Он приходит к выводу, что развитие навыков критического мышления у детей, предусмотренное программой «Философия для детей», еще ничего не говорит о их философствовании. Философствование базируется как на критическом, так и на рефлексивном мышлении. Однако, с нашей

---

<sup>377</sup> См.: Kitchener R. Piaget's Theory of Knowledge: Genetic Epistemology and Scientific Reason. New Haven, 1986; Matthews G. B. Dialogues with Children. Cambridge, 1984.

точки зрения, проявление навыков критического мышления не всегда можно считать собственно философствованием? Например, покупая новую стиральную машину, мы, порой, проделываем сложные мыслительные комбинации. Это с полным правом можно назвать критическим мышлением, но это не философствование. Когда продавец бытовой техники будет убеждать нас приобрести именно ту марку стиральной машины, которой он торгует, он, несомненно, проявляет навыки риторики, базирующиеся на критическом мышлении, но он тоже не философствует. Критическое мышление может быть необходимым условием для философствования, но это одно из многих условий. Следовательно, если детей учат навыкам критического мышления, это не означает, что их учат философствовать.

По мысли Китченера, чтобы говорить о «детском философствовании», нам необходимо знать, что ребенок улавливает суть философской проблемы, а не просто знакомится с ней. Например, при обсуждении детьми проблемы «Корабль Тезея» необходимо установить понимание ими онтологического принципа, лежащего в ее основе, – что остается неизменным с течением времени, – а не просто анализировать обыгрывание детьми деталей этой проблемы. Дети действительно будут философствовать, считает Китченер, если они осуществят рефлекссию на категориальном уровне, на котором представлен данный принцип, с использованием общих терминов, категорий, когда они будут способны продемонстрировать свое понимание и философскую рефлекссию, умение анализировать новые ситуации, приводить аналогии и т.п. Однако это именно то, чего не хватает детям. «Ничего из того, что я читал об этих философских диалогах, не привело меня к мысли, что *маленькие* дети, скажем, дети младше 10 лет, способны заниматься чем-либо другим, кроме как участвовать в обсуждении конкретных деталей проблемы, не видя ее сути».<sup>378</sup>

Таким образом, Китченер полагает, что если брать во внимание маленьких детей, скажем, младше 10 лет (а не 12 – 14 летних), то они могут участвовать в определенном виде познавательной деятельности, которая напоминает философствование, но когда мы рассмотрим эту деятельность более детально, то увидим, что она не отвечает основным критериям философствования. Не следует умалять значимость этой ранней познавательной деятельности, так

---

<sup>378</sup> Kitchener R.F. Do children think philosophically?... P. 427.

как она составляет основу более поздней интеллектуальной активности индивида и характеризует *многие* ее особенности. Китченер называет эту познавательную деятельность детей «философствованием низшего уровня», ввиду схожести с философствованием основных ее элементов. Он говорит о развитии навыков философствования в следующей последовательности: низкоорганизованные логические навыки, высокоорганизованные логические умения (формально-операционные) и пост-формально-операционные навыки. Поэтому философствование это более сложный процесс, нежели «критическое мышление», которым оно кажется на первый взгляд.

Принимая, в общем и целом, позицию Китченера, мы не можем безоговорочно согласиться с ней. В связи с этим примечателен ответ на его статью М. Липмана. У Липмана вызывает недоумение, почему в своей статье Китченер не привел примеры тех «мета-навыков», которые, по его мнению, составляют суть философствования? Подобная неопределенность, по мнению Липмана, делает рассуждения Китченера бездоказательными. Он не доказал ни того, что большинство философов обладают этими «мета-навыками», ни того, что философствование без них вообще невозможно. Конечно, существуют те, кто занимается философией профессионально, но, возможно, не все из них делают это хорошо. В некоторых сферах талантливые любители, лучше бездарных профессионалов. Поэтому линия между любителем и профессионалом весьма размыта тогда, когда речь идет об интеллектуальных достижениях, подобно тому, как она размыта, когда речь идет о достижениях спортивных. Липман отмечает: «Когда дети играют в бейсбол, они играют весьма умело и придерживаются правил игры. Тот факт, что они следуют правилам, говорит о том, что их можно называть игроками, но им необязательно играть профессионально. Я не утверждаю, что дети – "естественные философы", ... я просто говорю, что многие люди способны хорошо философствовать, в том числе и дети».<sup>379</sup>

Мы считаем, что источником данной полемики является как раз неопределенность базового понятия «детское философствование» или в нашей трактовке «наивное философствование детства». Это обстоятельство делает дискуссию бесплодной. На наш взгляд, особенности мышления философствующего ребенка нужно усматривать в имманентно присущем диалоге мифических черт

---

<sup>379</sup> Lipman M. Response to professor Kitchener // *Metaphilosophy*. 1990. № 4. P. 432.



детского мышления и спонтанной философской рефлексии, на что совсем не обращают внимание ни Китченер, ни Липман. Наивное философствование не имеет для них самостоятельной ценности, а рассматривается лишь как переходный этап или средство в развитии «рефлексивного» или «критического» мышления. Они даже не задумываются об уникальности данного эпистемологического феномена.

Мышление ребенка в своей основе мифично, однако мы наблюдаем его стремление к рационализации действительности. На смену образу, аналогии, ассоциации приходит понятийный аппарат, осуществляется выход на уровень категорий мышления. Однако данные категории обличены в мифическую, символическую форму. Более того, в случае интеллектуальной «неудачи» следует легкий возврат к мифу. Ведь это только игра. Это и смущает исследователей «детского» философствования. Однако однажды введенное ребенком понятие для обозначения общего свойства или отношения ряда предметов сразу начинает жить своей жизнью. Расширение класса предметов ведет к формированию родового понятия, а уточнение их свойств и характеристик к появлению видовых понятий. Между понятиями возникают специфические отношения включения в более общий класс, координации и субординации. Формируется «нормальное» логическое мышление, навыки рефлексии, просто наблюдатели акцентируют внимание на «вымыслах» и «фантазиях» детей, «путанице» понятий, не обращая внимание на более значимые процессуальные моменты. Ведь параллельно с этим совершенствуется и язык ребенка, а равно и мышление, его способности к абстрагированию. Стоит только ребенку провести операции обобщения (образование понятий) не над классом предметов, а над классом понятий, т.е. сформировать мета-понятие, выйти на уровень философской категории, пусть даже представленной посредством мифического символа, как возникает собственно отвлеченное, абстрактное мышление, соответствующее определенному исторически сложившемуся способу философствования.

Еще одной особенностью мышления философствующего ребенка, вытекающей из его мифических представлений, является социализация, включенная в объяснение. Поскольку изначальный «материал» детского мышления – это недифференцированное

родовое бытие, однородное по своей природе и социальному статусу, следовательно, в объяснении собственного бытия понятие социальности сначала не имеет для ребенка никакого смысла. Родовые отношения рассматриваются как данность и они сами в такой же степени служат ребенку в качестве «объяснительного принципа». Читаем по этому поводу у К.И. Чуковского: «К трем годам – порою даже раньше – ребенок проникается уверенностью, что все окружающее существует не "просто так", а для какой-нибудь точно обозначенной цели, – главным образом, для удовлетворения его собственных нужд и потребностей. Коровы – чтобы давать ему молоко, яблоня – чтобы снабжать его яблоками, тетя Зина – чтобы по праздникам угощать его тортом. Когда же целесообразность окружающих его людей и предметов остается непонятной ему, он видит здесь нарушение строго установленных законов природы и заявляет протест».<sup>380</sup>

Именно социальная дифференциация, во что постепенно погружается ребенок, порождает «агону», вечный социальный диалог, чреватый согласием или конфронтацией. Наивное философствование, таким образом, становится для ребенка и способом объяснения, и способом обоснования своих собственных, «групповых» и социальных интересов, целей и ценностей. Дифференциация социальной жизни ребенка соответственно предполагает диалог и полилог как формы наивного философствования.

Еще одной особенностью мышления философствующего ребенка, гармонично сосуществующей с мифическими установками, можно считать индивидуализацию в объяснении. Философствование – это всегда индивидуально-личностный процесс. Миф в своей основе лишен индивидуальности, поэтому персональная недифференцированность мифической монологически-императивной структуры компенсируется дискурсивностью интеллектуального поиска в философствовании. В мифической структуре следствием персональной недифференцированности является супер-персонализация, в выражении воли «божества», олицетворением которого, как правило, выступают некие сверхъестественные сущности символического мира, архетипы или вполне конкретные авторитетные в глазах ребенка личности реального мира. Рационализация же объяснительных процедур,

---

<sup>380</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 170.

дифференциация общественной жизни неизбежно подталкивает к развитию индивидуальности ребенка, к персонализации того или иного аргумента-довода, доказательства, обоснования, наблюдения, догадки, рассуждения. Столкновение мифологемы и философствования проявляется у ребенка, как правило, в вопрошании как форме наивного философствования. Это следствие того, что в сознании ребенка происходит своего рода «смерть идолов», «крушение кумиров». Эти мировоззренческие перевороты происходят у ребенка в нежесткой, комфортной форме наивного философствования как интеллектуальной игры, имеющей тем не менее высокий эмоциональный накал. В приведенном выше примере говорилось, что ребенок, услышав о том, что его родители не верят в Бога, в страхе спрашивает: «А Бог знает, что вы ему не верите?» Или: девочка настаивает на том, чтобы ей рассказали сказку о Бабе-Яге; родители не хотят этого делать и отговариваются тем, что Бабы-Яги не существует. Девочка: «Я и без вас знала, что Бабы-Яги не бывает, а вы мне расскажите такую сказку, чтобы она была».

Эти примеры, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что в наивном философствовании детства проявляется так называемый феномен «стыдливой (наивной) религиозности» (В. Франкл). Это следствие господства интеллектуализма в современном обыденном сознании, основанного на традициях натурализма. Последний, как известно, исходит из представления о том, что природа является универсальным принципом объяснения всего сущего, что исключает все «сверхъестественное». Сталкиваясь с религиозными переживаниями, которые ребенок не умеет рационализировать, он стыдится их и отвергает как проявление собственной неполноценности. Религиозные чувства более-менее удачно подавляются светским воспитанием, но они естественны для ребенка, когда он переживает в условиях «пограничных ситуаций» собственное существование, существование в себе жизни и смерти, сакрального и профанного. Образ Бога как бы сам по себе проступает в этих чувствах и в вопросах, которые ребенок обращает к себе и к взрослым. За этими вопросами скрывается прежде всего его символическая потребность. Абсолютное, беспредельное, существующее в мире ребенок (да и взрослый человек) постигает в символе, символ делает это беспредельное, абсолютное достаточно реальным, чтобы была возможна

трансцендентальная позиция, связанная с этим символом. Так у ребенка появляется догадка о существовании высшего, незримого присутствия Бога. «Такая либо вытесненная, либо осознанная, но стыдливая (*наивная* – С.Б.) религиозность не нуждается в обращении к каким-либо архетипам для объяснения. Ведь общность содержания (представлений о Боге) определяется не сходством определенных форм (мы имеем в виду архетипы), а тождеством объекта (то есть Бога). Никому в конце концов не придет в голову при виде нескольких похожих фотографических изображений утверждать, что это отпечатки с одного и того же негатива: ведь и негативы схожи между собой или даже одинаковы лишь постольку, поскольку на них снимался один и тот же объект».<sup>381</sup>

**Подведем итоги.** Способы и формы наивного философствования, как способы и формы выражения мыслей ребенка, встраиваются в процесс освоения (присвоения) им символической реальности культуры. Этот процесс берет начало, по сути, с момента погружения ребенка в языковую реальность. Дети активно воздействуют на язык, трансформируют его, ассимилируют понятия, наделяя их эмоциями, динамикой, личностными характеристиками. Первые слова ребенка – это обозначение сложных ситуаций, возможных действий, отношений. Развитие содержания речи – это развитие ее выразительных возможностей, тех особенностей слов, которые позволяют передавать вместе с объективным содержанием и свое отношение.

Это обусловлено тем, что в течение второго года жизни ребенка формируется символическая или семиотическая функция сознания. Язык же является лишь частным случаем семиотической функции и притом весьма ограниченным в совокупности ее проявлений. Очень важную роль в формировании семиотической функции играет мифически-символическая имитация некоторого предмета, когда с помощью жестов передаются характеристики этого предмета. Ментальный образ вначале есть не что иное, как интериоризованная имитация, порождающая затем репрезентацию. Другой формой символической функции является символическая игра, которая воскрешает в памяти прошлую ситуацию с помощью жестов. Таким

---

<sup>381</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 129.

образом, язык только пользуется тем, что было достигнуто ранее сенсомоторной логикой и символической функцией.

Синкретические обобщения выступают первой стадией в развитии значения слова, для которой характерен диффузный, ненаправленный перенос значения слова на ряд связанных в перцептивном плане, но внутренне не родственных друг с другом объектов. До 7 – 8 лет синкретизм пронизывает почти все суждения ребенка. Пользуясь многими непонятными «взрослыми» словами, дети, зачастую, не меняют ни фонетики, ни морфологии – они просто наделяют их другим смыслом. Ребенок как бы «требует» смысла и логики от каждого слова и если не находит их, то домысливает сам. При этом он анализирует составные элементы слова и синкретически устанавливает их взаимные отношения. Если же «взрослые» слова не передают смысла или живого, осязаемого образа предмета, ребенок, пользуясь словом, как инструментом, с легкостью «подгоняет» его под образы и смыслы своего жизненного мира. Иногда такая «подгонка» может обернуться полным искажением смысла высказывания, бессмыслицей. Однако, заменяя непонятные слова на понятные, ребенок точно воспроизводит значение высказывания в нужном контексте. Как известно, в грамматике не соблюдается строгая логика, поэтому детские высказывания ассимилируют грамматику в смысловое пространство «понятного» и «согласованного» жизненного мира.

Можно говорить о мифичности сознания детей. Это изначальная данность для каждого ребенка. Подобно тому, как философские идеи зарождаются и развиваются в диалоге-взаимодействии с мифической и религиозной картинами мира, а, например, греческая философия «вырастает» из целостного мифического восприятия мира, так же и целостное, синкретичное по сути свое детское мышление является фундаментом, основанием, данностью для проявления способов и форм наивного философствования. Особенности мышления философствующего ребенка проявляются в диалоге мифологом и спонтанной философской рефлексии. Этими особенностями являются: рационализация в постижении действительности, соответствующая тому или иному исторически сложившемуся способу философствования, социализация и индивидуализация, включенные в объяснение, соответствующие диалогу, полилогу и вопрошанию, как формами философствования.

## **6. Особенности рефлексии экзистенциальных состояний в наивном философствовании**

Наивное философствование как познавательная деятельность не сводится только к предметным представлениям или интерпретациям смыслов без привлечения более широкого спектра познавательного опыта. Обнаруживаются и иные пути философского осмысления, ведь познающий ребенок творчески укоренен в мире. При этом креативность следует понимать как «самому-себе-вверенное-бытие», не могущее находиться «за пределами», то есть в позиции преобразующего действительность интеллекта. В наивном философствовании как познавательной деятельности «снимается» такое гносеологическое отношение как «идеальное-реальное» в некой новой форме, опирающейся на изначальную открытость ребенка миру и предрасположенность мира ребенку в потоке аутентичного взаимного становления мира и ребенка в их мифическом единстве. Такое взаимное расположение мира и ребенка связано с тем, что последний изначально причастен самосозиданию мира в целом (т.е. субъект сопричастен креативному характеру онтического).

Данная сопричастность охарактеризована нами через понятие «наивность». Наивность рассматривается как некое условие познания мира. При этом она является базовой установкой познания. Как базовая установка она предполагает цельное, дорефлексивное «схватывание» мира в повседневной жизни. Познание здесь скорее оказывается еще не «процессом внутри» ребенка, а предшествующим всякой рефлексии способом его действия в мире. В силу принципиальной открытости спонтанным изменениям, такое познание непредсказуемо и не может быть адекватно формализовано, а также не может быть опосредовано каким-либо «уже имеющимся» знанием о мире. Однако само познание такого типа возможно благодаря укорененности постигающего человека в бытии.

В первой главе говорилось, что сознание определенным образом структурировано в соответствии с индивидуальным микрокосмом человека. Благодаря этой структуре всякое переживание тотчас же принимает свою специфическую форму, к которой впоследствии присоединяются другие переживания. Философское вчувствование, как способ философствования, сосредотачивается на расшифровке смыслов экзистенциальных состояний, бытие понимается как

присутствующее в человеческом существовании, понимающее себя сущее. Критерием философствования, соответствующего данному способу, можно считать выход философствующего ребенка на уровень осмысления экзистенциальных состояний. В терминологии М. Хайдеггера, это прежде всего состояния *страха, заботы, бытия-в-мире, заброшенности, временности*.<sup>382</sup>

### Страх перед «ничто»

Осмысление опыта переживания ребенком «пограничных ситуаций» сталкивает его с проблемой одиночества перед лицом «ничто». Ничто – это отсутствие или небытие чего-либо, выражаемое в языке при помощи отрицания. Однако наряду с относительным смыслом отрицания, заключающемся в отсутствии свойств, состояний, процессов, оно имеет и абсолютный смысл, если речь идет об отсутствии бытия как такового. Переживание «пустоты» является одной из важнейших особенностей развития чувств детей раннего возраста от 2 до 4 лет. Это как бы проба на динамичность психической реальности, на ее относительную стабильность.<sup>383</sup> Соприкасаясь с «ничто», ребенку необходимо заявить о существовании своего Я, он чувствует силу этой необходимости как силу своего воздействия, он чувствует эмоциональное напряжение и возможность его регулировать, но еще не владеет средствами, в первую очередь языковыми, для того чтобы ее обозначить. Л.С. Выготский говорит об этом как о возможности анализа действительности с помощью понятия, которая наступает раньше, чем анализ самого понятия.<sup>384</sup>

Ребенок впервые сталкивается с силой своих чувств, когда переживает полярные, но одинаково сильные эмоции – радость и страх. Радость окрыляет, возбуждает ребенка, как бы выделяет качества его жизни для него же самого. Страх переживается ребенком как напряжение, с которым трудно справиться, как напряжение, которое возникает в нем и тем самым обозначает его Я для самого себя. Ребенку трудно справиться с этим напряжением, которое разливается по всему телу или фокусируется в каком-то органе.

---

<sup>382</sup> См.: Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. §12. Разметка бытия-в-мире из ориентации на бытие-в как таковое.

<sup>383</sup> См.: Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 434.

<sup>384</sup> См.: Выготский Л.С. Мышление и речь... С. 219.

Взрослые, зачастую, не могут понять, что вызывает страх ребенка, а также не могут предугадать, что вызовет его радость. Например: «годовалый малыш боится шуршащей газеты; трехлетний боится темноты; годовалый малыш безмерно рад, когда видит мамин халат в цветочек; трехлетнего радует предстоящая "встреча" с манной кашей»<sup>385</sup> и т.д.

В онтогенетическом развитии ребенок сталкивается со страхом перед «ничто» в силу складывающихся отношений, которые проявляют к нему окружающие. В случае господства репродуктивных (симулятивных) отношений воспроизведение этих отношений порождает все нарастающую скуку и уныние, теряется чувство жизни перед лицом «ничто». Репродуктивные отношения порождают скуку, узнаваемость, повторяемость, банальность. Скука разнообразна и однообразна одновременно – разнообразна по причинам, однообразна по механизму возникновения. Она порождает атмосферу бессобытийности. Ничего не происходит, время как бы останавливается, чувства притупляются, энергия действия, энергия мысли теряет свой источник. Решимость наивного философствования совершить «рефлексивный выход» возвращает утраченное чувство жизни.

В интерпретации ребенка статус абсолютного ничто, небытия имеет, как правило, смерть. Это естественное освоение границ своего Я, встреча с дискретностью в самом полном ее выражении. Переживая это, ребенок может быть вполне готов, например, к религиозным чувствам, дающим шанс преодоления этой дискретности. Такие вопросы трех-четырёхлетних детей: я умру? мама, и ты умрешь? мы все-все умрем? – свидетельство попытки рефлексии экзистенциальных состояний. Независимое ощущение своего Я, автономность возможны для ребенка раннего возраста потому, что он уже может осознавать порядок организации жизни, он может предвидеть на основе этого порядка и закономерностей, ему известных, не только свою активность, но и активность других людей по отношению к нему самому. Этим порядком закреплено его место в системе отношений, защищены границы его Я не только его собственной силой, но и силой правил взаимодействия с другими.

В книге М. Блубонд-Лангнер «Личные миры умирающих детей»<sup>386</sup> показано, как детям в педиатрической онкологии в 1970-х

---

<sup>385</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 208.

<sup>386</sup> См.: Bluebond-Langner M. The Private Worlds of Dying Children. Princeton, 1980.



годах, когда детская лейкемия почти всегда влекла за собой летальный исход, из лучших побуждений, практически ничего не говорили об их диагнозе и прогнозах на будущее. Дети соблюдали этот «заговор тишины», не расспрашивая своих родителей или медицинский персонал, но все же они понимали характер своей болезни и вероятность того, что они скоро умрут. Хотя, согласно Блубонд-Лангнер, они пришли к пониманию этого постепенно, на определенных стадиях болезни, но ведь сами эти стадии были их собственным индивидуальным опытом, а также опытом других детей, находящихся рядом, причем понимание совсем не зависело от возраста детей.

«Ничто» обнаруживается через переживание страха. Осознание смерти поражает ребенка потенциальной открытостью вопроса. Наивное философствование является ответом на этот вопрос, происходит мифическое «изгнание» смерти из символического пространства жизненного мира ребенка. «Вася Катанян, четырех лет, недоверчиво спросил свою мать: "Мама, все люди умирают?" "Да". "А мы?" "Мы тоже умрем". "Это неправда. Скажи, что ты шутишь". Он плакал так энергично и жалостно, что мать, испугавшись, стала уверять его, что она пошутила. Он успокоился сразу: "Конечно, пошутила. Я же знал. Сначала мы будем старенькие, а потом опять станем молоденькими"». <sup>387</sup> Подобные мифические представления о цикличности жизни не редки для детей. «"Знаешь, мама, я думаю, люди всегда одни и те же: живут, живут, потом умрут. Их закопают в землю. А потом они опять родятся". "Какие ты, Глебочка, говоришь глупости. Подумай, как это может быть? Закопают человека большого, а родится маленький". "Ну что ж! Все равно как горох! Вот такой большой. Даже выше меня. А потом посадят в землю — начинает расти и опять станет большой"». <sup>388</sup> Или: «Хоронят старых людей, — это их в землю сеют, а из них маленькие вырастают, как цветы». <sup>389</sup> Рассмотрим еще один эпизод. «Когда мы первый раз выезжали на дачу, и воспитательница повела малышей на прогулку, трехлетний Коля шел позади. Потом вдруг остановился и склонился к траве. Воспитательница подошла и поторопила: "Идем, идем!" Он показал на мертвую синичку и спросил. "Почему она не летит?" "Птица дохлая, — сказала воспитательница и прикрикнула: —

---

<sup>387</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 195.

<sup>388</sup> Там же. С. 198.

<sup>389</sup> Там же.

Да иди же ты!" Всю прогулку мальчик был молчалив, задумчив. Утром проснулся раньше всех. Босиком побежал к опушке леса. Синички там не оказалось. Он бегом вернулся и, дождавшись воспитательницу, задыхающимся, немислимо счастливым голосом воскликнул: "Тетя Маша! Все-таки она улетела!.."»<sup>390</sup>

Как только, на исходе четвертого года жизни, ребенок убеждается в неотвратимости смерти для всего существующего, он торопится тотчас же уверить себя, что сам он будет бессмертен. В автобусе четырехлетний мальчик глядит на похоронную процессию и говорит с удовольствием: «Все умрут, а я останусь». Тема смерти может иметь также этическое преломление, когда смерть отождествляется с чем-то «плохим», потому что то, о чем не говорят, что скрывают, что печалит, в представлении ребенка – плохо. Пятилетний Миша: «Дядя, а ведь, знаете, умереть – это очень плохо. Ведь это на всю жизнь!» Когда дети становятся старше, «эгоцентрическая» забота о личном бессмертии и о бессмертии ближайших родственников начинает сменяться у них мечтой о бессмертии всего человечества. «"Я, мама, знаешь, буду учиться на "отлично", потом буду докторшей и выдумаю такое лекарство, чтобы люди никогда не умирали". "Это тебе не удастся". "Ну тогда, чтобы люди жили не меньше ста лет. Я буду обязательно такое лекарство выдумывать"».<sup>391</sup>

Переживание страха отсылает ребенка к основанию философствования – удивлению. Согласно Хайдеггеру, только потому, что ничто открывается в самой основе существования, сущее может вызвать у нас удивление, и основной вопрос метафизики встает в формулировке: почему вообще существует сущее, а не ничто?<sup>392</sup> «Мы смотрим семейный альбом. Дочка Саша показывает на фотографию моей бабушки: "Папа, а это что за бабушка?" "Это баба Нюра, моя бабушка". "А почему она к нам никогда не приходит?" "Она уже не сможет к нам прийти, она умерла". "А куда она умерла?"».<sup>393</sup> В представлении ребенка бабушка продолжает где-то существовать, но подобная «необычная» форма существования вызывает у ребенка удивление-вопрошание.

---

<sup>390</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 196.

<sup>391</sup> Там же. С. 201.

<sup>392</sup> См.: Хайдеггер М. Что такое – философия... С. 156.

<sup>393</sup> Борисов С.В. «Человек философствующий»: исследование современных моделей философской пропедевтики. М., 2005. С. 144.

Основное состояние страха, по Хайдеггеру, только и может открыть человеку бытие, привести его к самостоятельному бытию и свободе. Поэтому философствующий ребенок – это личность, которая сознательно допускает в себе этот страх и готова переносить его. Это то, что Хайдеггер называет решимостью. Решимость переносит самость в бытие, в котором человек озабочен тем, что находится у него под руками: решимость толкает человека в характеризующееся общей заботой совместное бытие с другими.<sup>394</sup> В этом можно увидеть волю к коммуникации, которая определяется нами, наряду с удивлением, сомнением и переживанием, как основание наивного философствования. Страх – это состояние, в котором человеческое существование благодаря собственному бытию оказывается перед самим бытием. Причина страха – само бытие в мире. Страх обособляет человеческое существование и раскрывает его как возможное бытие, как свободное бытие, свободное в понимании самого себя, в выборе самого себя.<sup>395</sup>

### Проблема Другого

Экзистенциально философствующий ребенок включается в процесс познания через естественный образ действий. Познание для него не выступает как некая изолированная от его переживаний функция мышления. Погруженный в мир повседневности, философствующий ребенок, по сути, мыслит экзистенциально. Экзистенциальное мышление – это такое мышление, в котором по мере надобности участвует человек целиком, вместе со всеми своими чувствами и желаниями, со своими предчувствиями и опасениями, своим опытом и надеждами, своими заботами и нуждами. «"Лена, куда ты! Постой! Не надо показывать собачке, что ты ее боишься". Лена, убегая: "А зачем я ей буду врать, если я ее и вправду боюсь?"»<sup>396</sup>

Протяженность психической реальности за пределы физического тела человека выделяется также у ребенка через феномен страдания или через переживание присутствия другого человека как источника страдания: «Мама, тетя глазами толкается!»;

---

<sup>394</sup> См.: Хайдеггер М. Бытие и время... §54. Проблема засвидетельствования собственной экзистентной возможности.

<sup>395</sup> Там же. §30. Страх как модус расположения.

<sup>396</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 229.

«Я за дядю плачу» (горько плачет, жалея персонаж оперетты); «У меня сердце остановилось, умерло от страха. Я боялся, что поросят съедят». Зыбкость, неопределенность границ психической реальности преодолевается при помощи «рефлексивного выхода» при сопоставлении и разделении источника страдания и его содержания. В результате ребенок, оберегая свой жизненный мир доступными ему символическими средствами мифа, проявляет активную озабоченность страданиями Другого, реализует чувство сострадания. «В детском саду воспитатель показывает детям картинку. На картинке изображен мальчуган, который убегает от разъяренного гуся; вдали домик, окруженный деревьями. Пятилетняя девочка берет указку и сильно стучит по домику. "Я стучу, – поясняет она, – чтобы мальчику скорее открыли, а то его гусь укусит". В другой раз воспитатель показал тем же детям картинку, на которой нарисована спящая женщина, а рядом ее дочь, вся в слезах: играя, она поцарапала руку. Девочка, всмотревшись в картинку, начинает тыкать указкой в спящую: "Мама, просыпайся: жалко девочку"». <sup>397</sup> Еще один пример: «Наташа принесла в детский сад корейскую сказку "Ласточка". В книге есть картинка: к птичьему гнезду подбирается злая змея. Увидев картинку, приятель Наташи, пятилетний Валерка, набросился на змею с кулаками. "Не бей! – закричала Наташа. – Я уже побила ее дома"». <sup>398</sup>

Быть озабоченным, по Хайдеггеру, – обычное поведение человека в отношении вещей, бытие которых состоит в том, что они могут служить чему-либо, благодаря им можно что-то сделать, выполнить, разрешить. Общая забота, по Хайдеггеру, – это естественный способ коммуникации. <sup>399</sup> Уже в самом слове «забота» заключается тот смысл, что это делается для другого. В контексте нашего исследования можно утверждать, что экзистенциально философствующий ребенок выражает свою озабоченность посредством философствования, направленного на коммуникацию.

Озабоченность есть первая «рефлексивная» реакция на «пограничную ситуацию», когда обострены все переживания, повышена чувствительность к определенному рода воздействиям. Например, во время кризиса одного года повышается чувствительность ребенка к воздействиям взрослого на проявление

---

<sup>397</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 232.

<sup>398</sup> Там же.

<sup>399</sup> См.: Хайдеггер М. Бытие и время... §41. Бытие присутствия как забота.

целостности его Я, которое выражается в восприятии маленького ребенка как человека, обладающего этим Я. В связи с этим, актуальной становится задача установления социальных связей ребенка с семьей. Именно ее решение обеспечивает появление в результате кризисных переживаний чувства доверия ребенка к окружающему его миру. Если такая задача не решается, то младенец переживает утрату доверия как огромную потерю, впервые сталкивается с «ничто». Находясь в «дорефлексивном» состоянии, ребенок устанавливает и расширяет границы своего жизненного мира. Больно укусив мать за грудь во время кормления, пережив ее испуганный вскрик, ребенок испытывает состояние «пограничья», он словно пытается нащупать дистанцию между своим живым телом и телом его питающим. Возникает в это время особая пауза в кормлении, которая сопровождается долгим взглядом ребенка в глаза матери. Между ребенком и матерью устанавливается особое отношение, являющееся как бы тайной двоих, первой обидой, нанесенной маленьким взрослому, первым прощением этой обиды взрослым, осуществляется первое коммуникативное взаимодействие, «общение в истине» на границе двух миров: Я и Другого.

Впоследствии та дифференциация чувств, которую переживает ребенок по отношению к людям – своим и чужим – связана с необходимостью фиксации своего Я как самодостаточного, т.е. обладающего способностью к самовосстановлению. Говоря иначе, ребенку необходимо осуществлять «рефлексивные выходы» из своего естественного эгоцентризма, чтобы тем самым переживать ценность своего существования. Это проявляется в той диалогичности сознания, которая позволяет Я существовать как динамической, а не статичной структуре.

Факты выражения амбивалентного отношения к близким людям показывают, что оно уже опосредуется весьма содержательной «теорией» Я и Другого, позволяющей дифференцировать и классифицировать отношения, проявляемые как самим ребенком, так и другим человеком. Заслуживает внимания тот факт, что самый юный возраст самоубийств, зафиксированный статистикой, относится уже к возрасту 5 – 7 лет.<sup>400</sup> Как известно, одним из переживаний, толкающих человека к самоубийству, является переживание экзистенциальной пустоты. В этом возрасте для ребенка возникает много предпосылок именно для этого переживания. Важнейшая из

---

<sup>400</sup> См.: Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 450.

них – изменчивость тела, динамичность Я, автономность, которая позволяет справляться с амбивалентностью чувств и проявлением в жизни ребенка позиции Другого (Чужого). В ходе экспериментов над собственным телом, в диалоге с не-Я (Чужим) ребенок осваивает свои проявления как существа живого, могущего самовоздействовать на разные свои качества, в том числе и на жизнь в целом. Сила Я ребенка проявляется в диапазоне этого самовоздействия.

Знание о разных реальностях существования, в том числе собственного тела и собственного Я, – открывает перед ребенком путь построения позиции, связанный с обозначением своего Я для Другого, обозначение Другого через дистанцию с ним, а также обязательную рефлексивную фиксацию содержания воздействия Я на Другого. Ребенок уже в состоянии сформулировать тему взаимодействия, выделить в предмете группу его свойств, задать свое и чужое отношение к ним. Приведем пример из дневниковых записей Г.С. Абрамовой: «"Мама, давай поговорим". "О чем мы с тобой будем говорить?" "Давай поговорим о лете". За окном в это время шел мелкий осенний дождь, озябшие ветки, казалось, просились в наш дом. В разговоре он (ребенок – С.Б) уже стремится следовать правилам диалога. Трогательно наблюдать, как ребенок поправляет взрослого: "Ну, ты уже сказал, а сейчас я скажу, надо по очереди". При этом можно отчетливо проследить, каких усилий, затрат энергии требует от ребенка этот переход от одной позиции к другой, какого сосредоточения требует осуществление новой позиции, он как бы осваивает новую территорию, новое место в отношениях с другим человеком, испытывая явное удовольствие от своего умения делать это».<sup>401</sup>

### **Жизненная активность и рефлексия над ней**

«Рефлексивный выход» становится увлекательной смысловой игрой, итог которой: «Я могу быть разным». Ребенок уже не просто фиксирует свои состояния, но и может сам создать в себе какое-то состояние, поиграть в «себя-Другого»: «давайте веселиться»; «подкроемся на цыпочках»; «напугаем»; «рассержусь»; «притворюсь» и т.п. Материал для построения собственного Я уже практически освоен: он уже может «не бояться», «не кричать», «захотеть и не заплакать», «захотеть и выучить» и т.п. К пяти годам у

---

<sup>401</sup> Абрамова Г.С. Возрастная психология... С. 455.

ребенка фактически уже имеются все основания для экзистенциального философствования. Это экзистенциальные переживания и возможность их выражения в слове; самовоздействие как автономность активности; сила собственного Я как диапазон его изменения под воздействием Другого; дифференцированные чувства; половая и гендерная идентификация; психологическая дистанция с Другим и возможность воздействия на нее; дифференцированное отношение к Другим (Чужим); дифференциация разных видов реальностей и правил действия в них в пограничье жизненного мира. Но главной особенностью этого экзистенциального философствования ребенка остается «наивность», выражающееся, например, в доверчивости и жизнерадостности, основанных на мифически конкретном, живом мышлении. Ребенок живет в мире тех обобщений, которые доступны именно его опыту, соответствуют именно его переживаниям и интеллектуальным возможностям, поэтому жизненный мир ребенка полон деталей и красок, подчас просто невидимых взрослому. Взрослые погружены в «серые будни» и очень хотят праздника. Но чтобы видеть «цветной» мир, увлеченно «смешивать краски», как это делает ребенок, нужно иметь достаточную любовь к жизни, чтобы жить каждый день с вдохновением. В этом «тайна» наивности, ведь ребенок очень рано постигает и неоднородность собственной активности, и ее дискретность и обусловленность. Но, тем не менее, переживая это как экзистенциальную тоску, ребенок способен преодолеть ее в творчестве своей жизни. Например, пяти-семилетние дети способны на «эксперименты» над собственной жизнью, пусть кратковременные, не всегда результативные. Так развивается решимость бороться с «ничто», ассимилируя ситуации пограничья символическим пространством жизненного мира: «Не хотел идти, а пошел. Не потому, что уговорил кто-то, а сам себя заставил. Боялся темноты, не мог зайти на кухню, где был выключен свет, убедил сам себя и пошел. Сам выкопал ямку на дороге, чтобы труднее было ехать на велосипеде – пробовал свое умение. Разбив в кровь колени, не плакал, а жалел, что придется потерять время и не ездить на "необъезженном велосипеде"».<sup>402</sup> Ребенок находится в постоянном стремлении к собственному осуществлению. При этом, зачастую, он не просит помощи у взрослых, он словно «уже все знает». Его наивное мышление еще не наполнено симулякрами, не обесценено,

---

<sup>402</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 466-467.

не загнано в подсознание, а экзистенциальная тоска и страх перед «ничто» уже знакомы. Это очень важная предпосылка к наивному философствованию. «Одна из девочек призналась маме, что она (примерная ученица) специально стала ерзать на парте, чтобы учительница сделала ей замечание; запомнились слова этой девчушки: "Я больше не могла слушать про сущестительное, я сама хотела быть существом"».<sup>403</sup>

Как известно, детство – это «колыбель» неврозов всех видов. Невроз – это всегда воспроизведение какой-то формы поведения, блокирующий активность. Применимо к нашей теме – это страх. Страх может перерасти в настоящий «паралич воли» перед лицом «ничто» чаще всего на фоне дефицита любви. Парализующий активность страх способен фиксировать чувство вины ребенка перед взрослыми за свое несовершенство. Например, при переживании ребенком кризиса в шесть лет можно наблюдать особую форму инфантилизма, беспомощности, зависимости, отражающей содержание вины. «Вина – сложное чувство, оно связано с переживанием невозможности соответствовать ожиданиям, требованиям. Оно обращено к миру фантомному, вымышленному, бесконечно отдаленному, а поэтому и недостижимому. Ребенок чувствует себя виноватым, что он не может быть "хорошим". Его "хорошость" в реальной жизни не замечается, путь в "полноценную" жизнь преграждает чувство вины, если даже на время он и прорывается туда, то еще горше становится потеря после возвращения».<sup>404</sup> Наивное философствование предоставляет особые мифические средства «оберега» от негативных воздействий вины и страха и их ассимиляции символическим пространством жизненного мира ребенка. Обратимся за примерами к книге К.И. Чуковского «От двух до пяти». Когда мальчику было три года, он выдумал себе брата Васю-Касю, на которого валил все свои ошибки. Этого «брата» он представлял себе так живо, что плакал, когда мать ему говорила, что не пустит Васю-Касю в дом, и оставлял ему конфеты, пряча их под подушку. Еще один пример: «У моего сына Додика, – пишет Д.Я. Фельдман, – существовала мифическая личность "Андрюша". Этот Андрюша был виновником всех его прегрешений, и нам стоило многих трудов убедить его в том, что надо быть мужественным и

---

<sup>403</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 502.

<sup>404</sup> Там же. С. 467.



уметь честно признавать свою вину, не сваливая ее на Андрюшу».<sup>405</sup> Страх ребенка может также «объективироваться» в некую мифическую реальность, пугающую своей принципиальной чуждостью. Например, трехлетний мальчик выдумал слово «Убзика» (с ударением на «у») и долго боялся заглядывать вечерами под диван, потому что сам же уверил себя, что там прячется эта страшная Убзика.<sup>406</sup>

### **«Рефлексивный выход» в этическую проблематику**

Рефлексивная «озабоченность», стремление понимать Другого и себя, оценивать, сопоставлять свои действия и поступки проявляются у ребенка очень рано. Именно тогда начинается жадное осмысление всего, что касается этической проблематики. Вопросы добра и зла, хорошего и плохого составляют значительную долю детского вопрошания: почему все звери хотели съесть Колобка, они плохие? а бывают добрые волки? это какая тетя приходила, она хорошая? среди немцев все плохие фашисты или нет? почему мальчик превратился в плохого? и т.д. Обобщенное знание о других людях, основанное только на ситуативных фактах, очень неустойчиво, может быстро меняться, поэтому дети уже трех-четырёх лет начинают подбирать аксиологические критерии в отношении к действиям человека, связывая эти действия с тем или иным качеством: «Тетя хорошая, она со мной играла», «Коля – мой друг, он со мной поделился» и т.п. Кроме того, качественные характеристики рождаются у ребенка путем обобщения фактов: «он всегда дерется»; «плохой – все отбирает»; «он со мной каждый раз играет» и т.п.

Этическая проблемная ситуация – мощный стимул к коммуникативному действию. «У Эрны и Таты три чашки. Разделить их поровну никак невозможно. Та, кому во время игры достается одна чашка, страдает от зависти, плачет, а та, у кого их две, важничает и дразнит страдалицу. Вдруг Эрну перед игрой осеняет: "Давай разобьем одну чашку!" Тата обрадована: "Давай разобьем!"»<sup>407</sup> В качестве еще одного примера приведем описание поведения ребенка Майкла (в возрасте 15 месяцев).<sup>408</sup> Майкл забрал у

---

<sup>405</sup> Цит. по: Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 128.

<sup>406</sup> См.: Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 136.

<sup>407</sup> Там же. С. 234.

<sup>408</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 57.

своего сверстника Пола игрушку. Пол начал плакать. Майкл проявил явную обеспокоенность и отдал игрушку Полу, но Пол продолжал плакать. Майкл некоторое время пребывал в замешательстве, но затем дал Полу своего плюшевого медведя, однако плач продолжался. Майкл снова погрузился в некоторое «раздумье» и затем побежал в другую комнату, откуда вернулся с одеялом Пола и предложил его Полу, который только тогда перестал плакать. Здесь мы наблюдаем весьма сложное коммуникативное взаимодействие, основанное на «рефлексивном выходе» над проблемной ситуацией. Во-первых, Майкл полагает, что его плюшевый мишка, который успокаивающе действует на него, таким же образом повлияет на Пола. Во-вторых, неудача привела его к рассмотрению альтернатив. В-третьих, дальнейшее поведение Майкла может быть обусловлено тремя обстоятельствами: 1) он просто имитировал успешное действие, которое он наблюдал в прошлом, т.е. он мог видеть, как Пол успокаивался при виде одеяла. Но это оказалось не так, т.к., как выяснилось, родители Майкла исключили подобную возможность; 2) пытаясь придумать, что же сделать, он мог вспомнить, как видел другого ребенка, успокаивающегося при виде одеяла, и ему в голову пришла идея насчет одеяла Пола, которое в то время было вне зоны видимости; 3) Майкл прекрасно понял по аналогии, что Пола успокоит какая-либо вещь, которую он любит так же сильно, как сам Майкл любит своего плюшевого медведя. Мы склонны выбрать последнюю интерпретацию. Майкл проявил озабоченность существованием Другого, а также своим существованием перед лицом Другого и попытался осмысленно, творчески, изобретательно решить проблему этического характера.

По мысли Меттьюза, моральное развитие ребенка можно проследить, как минимум, в пяти различных измерениях.<sup>409</sup> Во-первых, есть измерение *парадигм*. Например, поиск способов избежать наказания можно рассматривать как первую парадигму представлений о лжи. «Полуправда», из нежелания делать усилий над собой, может быть второй парадигмой: Лиза говорит, что не знает, сколько сейчас времени, хотя в определенное время включает телевизор, чтобы посмотреть свою любимую передачу. Ложь в силу группового, корпоративного интереса может быть третьей парадигмой: Альберт говорит преподавателю, что не видел кто рисовал на парте, хотя он знает, что это был Леонард.

Во-вторых, моральное развитие можно проследить по

---

<sup>409</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 62-64.

*характеру обоснования парадигм.* Если речь идет о лжи, то сначала это может быть просто заявление о нежелании что-либо сделать. Потом ложь является в некоем «словесном оформлении» причин нежелания. Затем ложь может проявить себя в заведомом обмане кого-то с целью скрыть истинные мотивы поступка и т.д.

Однако важно признать, что ни одно из данных проявлений лжи не выражает всей сути самого понятия. Рассмотрим последний пример: ложь как заведомый обман кого-то с целью скрыть истинные мотивы поступка. Предположим, учитель хочет узнать, кто испачкал горчицей раковины в школьном туалете. Допустим, он уже знает, что это сделал мой школьный друг «Х». Кроме того, он имеет серьезное основание полагать, что я присутствовал при этом. Но он не может наказать «Х», если свидетель не укажет на него. Учитель задает мне прямой вопрос, а я отрицаю, что это сделал «Х». Учитель понимает, что я защищаю своего друга. В этом нет никакого обмана. Я, в принципе, тоже догадываюсь, что учитель прекрасно понимает мотивы моей лжи. Однако когда я говорю, что я не видел, как «Х» размазывал горчицу по раковинам, я все же лгу. Так что же такое ложь сама по себе? Этот вопрос неизбежно придет в голову философствующему ребенку. Например, можно дать определение «лжи», суммируя всевозможные парадигмы и обоснования. Однако для того, чтобы иметь «рабочую гипотезу» относительно определения лжи, которой пользуется ребенок, вполне достаточно только одной парадигмы или одного ее обоснования.

Третье измерение морального развития касается *диапазона ситуаций*, которые подпадают под каждый критерий моральной оценки, даже когда мы имеем дело с промежуточными случаями. Если мы видим подлинную подпись на фальшивом чеке, где здесь правда, а где ложь? Есть ли здесь злой умысел, или просто невнимательность? Правильное решение зависит от всестороннего рассмотрения ситуации.

Четвертое измерение морального развития касается *умения выявлять и оценивать сами проблемные ситуации*, или, иными словами, умение *видеть* моральные проблемы. Конечно, лгать нехорошо, но иногда ложь может быть продиктована чувством долга. Как это возможно? Хотя, на первый взгляд, лгать нельзя в любом случае, но может возникнуть жизненная ситуация, когда в соответствии с другими моральными требованиями будет

непозволительно говорить правду. Наше нравственное развитие, таким образом, зависит от нашего умения размышлять о сути нравственных проблем и умения видеть их глубину.

Пятое измерение – это развитие *морального чувства*. Майкл, из приведенного выше примера, в возрасте пятнадцати месяцев уже имеет достаточно развитое моральное чувство, чтобы понять бедственное положение Пола; он дает ему одеяло с целью успокоить его. Следовательно, мы допускаем, что даже для такого раннего возраста как у Майкла, можно подобрать критерии морального развития, например, по проявлениям морального чувства. Конечно, опыт проявления «милосердия» Майкла и его понимание того, *как и для чего* он это делает, очень незначителен в пятнадцать месяцев. В этом возрасте маленький ребенок не способен сочувствовать, скажем, жертвам расовых или половых дискриминаций в силу ограниченного социального опыта. Мы можем только предполагать, что моральное чувство возрастает по мере того, как мы становимся старше, и наш жизненный опыт становится более широким и глубоким. Но, к сожалению, так происходит не всегда и не со всеми. Людей захватывает либо социально значимая деятельность, либо они целиком погружаются в повседневные, сиюминутные проблемы. Но иногда может случиться так, что даже совсем маленький и неопытный ребенок может «подловить» взрослого коротким и прямым вопросом о нашем отношении, скажем, к бездомному человеку, ютящемуся в картонной коробке у вокзала. Наивное вопрошание ребенка может пробудить спящее моральное чувство взрослого, вызвать сочувствие и, возможно, даже подвигнуть его на моральный поступок.

Классификация критериев морального развития Г.Б. Меттьюза нам представляется более обоснованной по сравнению, например, с классификацией Л. Кольберга.<sup>410</sup> Как известно, Кольберг следовал в своих работах идеям Ж. Пиаже и пользовался его методом. Ребенок ставился в ситуацию воображаемой моральной дилеммы, участником которой он не был, но мог оценить положение человека, для которого следование правильным нормам вступало в противоречие с интересами других людей. Детям нужно было оценить конкретный поступок человека как хороший или плохой. Результаты, полученные

---

<sup>410</sup> См.: Kohlberg L. Essays on Moral Development. N.Y., 1984. V. II. The Psychology of Moral Development. Chap. 3. The Nature and Validity of Moral Stages; Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие... С. 183-186; 191-192.

Кольбергом, характеризуют особенности морального развития конкретного ребенка в соответствии с содержанием этапов развития, описанных им.

Уровень	Возраст	Что значит вести себя правильно	Почему надо вести себя правильно
0	4	Вести себя как хочется. Справедливо то, что я делаю	Чтобы получать награды и избегать наказаний
1	5 – 6	Делать, что велят взрослые	Чтобы избежать неприятностей
2	6 – 8	Вести себя с другими соответственно тому, как они относятся ко мне	Чтобы не упускать своего
3	8 – 12	Отвечать ожиданиям других; доставлять другим радость	Чтобы другие хорошо обо мне думали, и сам я о себе хорошо думал
4	12 – ...	Удовлетворять общественным требованиям	Чтобы способствовать стабильности общества, быть хорошим гражданином

Мы видим, что Кольберг концентрирует внимание только на одном «измерении морали» (моральные представления в конфликтах или дилеммах). Но для того, чтобы воспринимать сами моральные дилеммы, не говоря уже о том, чтобы находить им решение, ребенку необходимо чутко реагировать на страдание или несправедливость и иметь некие главные парадигмы моральных представлений для оценки ситуаций. Например, шестилетний Ян не может посмотреть свою любимую телепередачу, потому что трое детей, пришедших в гости, смотрят телевизор по другой программе. Расстроенный Ян спрашивает у матери: «Почему для троих людей быть эгоистичными лучше, чем для одного?»<sup>411</sup> Анализируя скрытое за этим вопросом рассуждение, Меттьюз указывает на имплицитно связанную с ним утилитарную этическую установку, в соответствии с которой счастье троих людей предпочтительнее, чем счастье одного.<sup>412</sup> Однако, на наш взгляд, принцип *счастливого большинства* в данном случае подвергается ребенком сомнению: ведь в рамках общепринятых этических представлений желание получить что-либо за счет другого осуждается как проявление эгоизма. Поэтому ситуация, оправданная по принципу счастливого

<sup>411</sup> Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 28.

<sup>412</sup> Ibid. P. 28-29.

большинства может быть осуждена на том основании, что она приводит к поощрению эгоизма.

При погружении в этическую проблематику ребенок, несомненно, будет ощущать «авторитарность метафизики» в форме императивов моральных норм. Это вполне закономерно, ведь развертывание алгоритмического способа мысли и действия есть одновременно и путь рационализации морали за счет ее «алгоритмического извлечения» из этоса. «Рациональная этика создается по образу и подобию индустриальных производств, – отмечает по этому поводу М.Г. Ганапольский, – мораль становится все более техничной, отчужденной в организационных формах социального порядка».<sup>413</sup> Однако нельзя забывать, что вне «авторитарной метафизики», этические императивы начинают «размываться», релятивироваться, что приводит к тому, что они лишаются смысла. В критике метафизики, отмечает М.-С. Лоттер, со времен Канта участвовали самые несовместимые направления, которые стремятся преодолеть ее и заменить это широкое мировидение своей концепцией. Но те из критиков, кто считает метафизику авторитарной инстанцией, абсолютизовавшей нормы и ценности, понимают ее предмет односторонне и неадекватно. Критическое снятие метафизики приводит к тому, что происходит аннигиляция норм и ценностей. Метафизика как целостный взгляд на мир, как попытка понятийно обосновать нормы и ценности способна дать здоровое направление эмоциям, религиозным и ценностным установкам, заключает М.-С. Лоттер.<sup>414</sup>

Как отмечает П. Херст, «личность сама по себе мало может усвоить из естественной среды, только путем воспитания в обществе образцы... передаются от поколения к поколению и постепенно развиваются... Образец совести не является врожденным зовом морали. Это следствие социального развития».<sup>415</sup> «Непосредственное моральное воспитание концентрируется вокруг знания "языка морали", и наша задача состоит в том, чтобы значительно укрепить восприятие личностью того пути, в котором язык функционирует в

---

<sup>413</sup> Ганапольский М.Г. Рационализация морали в контексте эволюции этоса // Человек и мир. Тюмень, 1994. С. 58.

<sup>414</sup> См.: Лоттер М.-С. Метафизика и критика // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. М., 1995. С. 5.

<sup>415</sup> Hirst P. Moral Education in a Secular Societi. L., 1974. P. 71.

моральных рассуждениях».<sup>416</sup> Язык – интегрирующий социальный институт, несущий в себе и нормы морали, и сообразующиеся с реальностью истины, следовательно, чем больше работы с языком, тем больше социальной зрелости, образованности.

В связи с этим, нам близка точка зрения М. Липмана по данному вопросу. «Ценности, – пишет М. Липман, – хороши только в той мере, в какой хороши их обоснования. Можно согласиться с тем, что мир прекрасен и возвышен, а насилие – отвратительно и безобразно, однако эти определения слабы и неубедительны, если не встроены в механизм доказательного оправдания».<sup>417</sup> Философия будет дискредитирована, если опустится на уровень простого морализаторства, а любые определения будут ущербными, если не имеют доказательного оправдания. Однако если говорить об основаниях философствования, то возникает вопрос, не является ли уже неким доказательным оправданием сам индивидуальный опыт ребенка, который, несомненно, хранит прецеденты встреч с основными ценностями, «населяющими» символическое пространство его жизненного мира? Данные встречи оставили в сознании представления о ценностях как о несомненном благе. Однако эти представления очень смутные, поскольку уже не помнится та ситуация, которая данные представления породила. Следовательно, механизм доказательного оправдания нравственных понятий можно выстроить только с опорой на индивидуальный опыт человека, что может быть осуществлено путем воспроизведения наиболее типичной, контекстной доказательству жизненной ситуации. Возможно, что для кого-то путь к пониманию пройдет через аргумент, а для кого-то через образ. Во всяком случае, ребенку необходимо предоставить право самому выбирать удобный для себя путь.

### **«Бытие-в-мире» повседневности**

Еще одним экзистенциальным состоянием, побуждающим к «рефлексивному выходу», является состояние «бытия-в-мире». «Мир» – это прежде всего социокультурный мир, духовные «продукты» которого являются предметом заботы ребенка,

---

<sup>416</sup> Hirst P. Moral Education in a Secular Societi... P. 41.

<sup>417</sup> Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. 1995. № 2. С. 116.

совокупностью «орудий» познания. Бытие-в-мире – это не только экзистенциальное состояние существования, но и трансценденция существования в этот социокультурный мир.<sup>418</sup> Таким образом, существование «выходит в мир». Экзистенциально философствующий ребенок воспринимает социокультурный мир в свете своих интерсубъективных знаний о нем и в свете своего, пусть небольшого, жизненного опыта. В таком случае, существование – это не только его владение, но и его ноша, оно заброшено в свое «здесь», постоянное-бытие-в-мире, ему свойственна заброшенность. Экзистенциально философствующий ребенок, выбирая фактичность, мужественно возлагает на себя ответственность за собственное существование. Он сознательно допускает в себе страх как основное состояние и структурирует его в философскую озабоченность. «Спасением» из этого состояния является коммуникация. Философствующий ребенок готов к диалогу, он хочет быть услышанным и понятым, он хочет заявить о своем существовании и тем самым «осуществиться».

В связи с этим, для нас является актуальным следующее принципиальное положение Э. Кассирера: «...В многообразии и изменчивости явлений природы мышление обладает относительно твердыми опорными точками только потому, что оно само их утверждает. В выборе этих точек зрения оно вовсе не связано заранее явлениями; но оно оказывается его собственным делом, за которое оно ответственно в конечном счете только перед самим собою».<sup>419</sup> Тем самым, по Кассиреру, познающий субъект всегда имеет дело с той или иной степени уже логически оформленным «материалом»: «Мы никогда не можем противопоставить понятиям, которые мы анализируем, данные опыта как голые "факты"; в конце концов, мы всегда имеем дело с определенной логической системой связи эмпирически-данного, которая измеряется на другой аналогичной системе и обсуждается, исходя из нее».<sup>420</sup> Следовательно, все о чем можно рассуждать, дано в (по)знании, а наивное философствование призвано обеспечивать это (по)знание путем «рефлексивного выхода» над «пограничьем» жизненного мира. Соответственно нет никакой «пропасти» между бытием и сознанием, их разрыв есть

---

<sup>418</sup> Хайдеггер М. Бытие и время... §22. Пространственность внутримирно подручного.

<sup>419</sup> Кассирер Э. Философия символических форм... С. 15.

<sup>420</sup> Там же.



следствие частных точек зрения, которые преодолевает философствование.

Помыслить предмет – значит отнести его к чему-либо другому, чем он сам. Познать – значит найти ряд, в который вписывается элемент, и конституировать принцип этого ряда. Всякое теоретическое определение и всякое теоретическое овладение бытием связано с тем, что мысль, вместо того, чтобы непосредственно обращаться к действительности, устанавливает систему знаков и употребляет их в качестве представителей предметов. В той мере, в какой осуществляется эта функция представительства, бытие только и начинает становиться упорядоченным целым, некоторой ясно обозримой структурой.<sup>421</sup> Эти структуры представляют собой определенные «культурные формы» (Э. Кассирер)

Культурные формы, по Кассиреру, – это не различные способы, которыми одно сущее в себе действительное открывается духу, а пути, которыми дух следует в своей объективации, т.е. в своем самовыражении.<sup>422</sup> Эти формы объединяют все многообразие социокультурной реальности в некоторые целостные образования, обладающие внутренним единством. Это единство, согласно Кассиреру, задается символической функцией. Всякая отдельная реальность сознания обладает определенностью как раз потому, что в нем одновременно соплагается и репрезентируется целостность сознания. Только в этой репрезентации и посредством нее возможно то, что мы называем данностью и «наличностью» содержания.<sup>423</sup> Более того, и каждый элемент многообразия, порожденный (предзаданный) символической функцией внутри формы, может (ре)презентировать саму эту форму, так как (ре)презентирует и сам породивший ее закон (символическую функцию). Частное чувственное содержание, не переставая быть таковым, приобретает власть представлять универсальное для сознания.<sup>424</sup> Значимым для нас является то, что между интеллигибельным и феноменальным обнаруживается единство, схватываемое в символах, которые и составляют собой порождающий принцип каждой из форм и культуры в целом. Символ – это единственная возможность видения в многообразии единого (инварианта), он – синтетическое «начало»

---

<sup>421</sup> Кассирер Э. Философия символических форм... С. 18.

<sup>422</sup> Там же.

<sup>423</sup> Там же. С. 25.

<sup>424</sup> Там же. С. 37.

культуры, позволяющее осмысленно действовать в мире. Социокультурная реальность, таким образом, является «интерсубъективным миром», миром, который существует не только во «мне», но доступен всем субъектам, в котором они все соучаствуют. Однако форма этого соучастия совершенно иная, нежели в физическом мире. Вместо того чтобы относиться к одному и тому же пространственно-временному космосу вещей, субъекты находятся и объединяются в общем образе действий. Последний, проявляясь как стандартно-типичные способы обмена в социуме, «санкционируется» пониманием на уровне организованностей знаков-символов, задающих определенные картины-модальности видения мира. Тем самым знак-символ выступает, по мысли Кассирера, как всеобъемлющий медиум, позволяющий в чувственной (практической) явленности увидеть конструирующую идеальность. Символ здесь – функциональный коррелят. Презентируясь в чувственном, он репрезентирует собой всю социокультурную реальность, что может и должно быть концептуализировано в познании. Способы жизни человека в этой реальности, задавая разные видения мира, дают и разные способы согласования общих категорий мышления, разные направления (векторы), которые может принять (и принимает) символический акт.

Символической формой отдаления от мира данного, его репрезентации на уровне интуиции обыденного (со- и по-)знания является, как было сказано выше, язык, вносящий различие грамматических форм, знаков и значений, стилистик. Интуитивная картина мира полностью определяется языковыми соотношениями. В языке поток образов восприятия конструируется в «мир объектов» (и конституируется в качестве «поименованных» вещей, свойств и отношений), а сами образы эксплицируют свою «символическую нагруженность».

Итак, в свете нашего исследования, мы считаем значимой мысль Кассирера о том, что интеллект развивается в рамках особых символических форм. Более того, в умственном развитии индивида в период детства переход от одной формы к другой – от всецело практической к символической установке – очевиден. По мысли Кассирера, принцип символизма с его универсальностью, значимостью и общеприменимостью – волшебное слово, то самое «Сезам, откройся!», которое позволяет ребенку войти в специфически

человеческий мир, в мир социокультурной реальности.<sup>425</sup> Если человек обладает таким «магическим ключом», дальнейшее развитие ему обеспечено. Такому прогрессу, очевидно, не мешает, не препятствует недостаток чувственного материала, ведь он целиком переносится в «символическую реальность» человеческой культуры. Таким образом, человеческая культура обретает для ребенка свой специфический характер, свои ценности не столько из составляющего ее материала, сколько из ее формы, архитектоники, строения. И эта форма может быть выражена в любом чувственном материале, ребенок получает возможность выстраивать огромный символический мир из самого бедного, скудного, сугубо утилитарного материала повседневности.

Мы полагаем, что экзистенциальное философствование способствует интериоризации ребенком социокультурной реальности. Языковые выражения, описывающие опыт его переживания, базирующиеся на рефлексии экзистенциальных состояний, даны ребенку в обличии повседневных слов. Они становятся «орудиями» его экзистенциального философствования. Совокупность этих «орудий» создает смыслы через культурные символы, в которых ребенку предстает «каркас» социокультурной реальности. Таким образом, для него открывается новый источник познания. Он понимает, что познание осуществляется не только извне (информативно), но и изнутри (коммуникативно). Философствуя, он не «заучивает» правила игры, он их усваивает, играя.

### **Игры в «перевернутый мир»**

«Орудяя» смыслами, открытыми через культурные символы, усваивая их значение, ребенок закрепляет эти знания посредством познавательной игры. Эмоциональная напряженность смысловой игры усиливается ребенком за счет вхождения в «пограничные зоны» жизненного мира. Подобная напряженность проявляется, например, в играх в «перевернутый мир». Двухлетний ребенок, активно осваивая язык, прежде всего обращает внимание на то, что будит в нем сильные эмоции: петух кричит кукареку, собака лает, кошка мяукает и т.д. Подобные «интерсубъективные знания» прочно усвоены ребенком. Как правило, эти знания открывают канал коммуникации

---

<sup>425</sup> См.: Кассирер Э. Человеческое познание // Культурология. XX век. Дайджест. IV. М., 1997. С. 65-66.

со взрослым, поэтому для ребенка имеет очень большое значение прочно, нерасторжимо, раз навсегда «привязать» к петуху «кукареку», к кошке – «мяу», к собаке – «гав-гав» и постоянно демонстрировать взрослому это знание. Подобные знания «гарантируют» ясность, порядок и стройность символического пространства жизненного мира ребенка, обеспечивают ему душевный комфорт. Но вдруг ребенок открывает для себя некую «пограничную зону» в этом символическом пространстве и затевает эмоционально напряженную смысловую игру. «Как-то входит ко мне дочь – на двадцать третьем месяце своего бытия – с таким озорным и в то же время смущенным лицом, точно затевает необыкновенную каверзу. Такого сложного выражения я никогда не видел у нее на лице. Еще издали она крикнула мне: "Папа, ава – мяу!" – т.е. сообщила сенсационную и заведомо неверную весть, что собака, вместо того чтобы лаять, мяукает. И засмеялась поощрительным, несколько искусственным смехом, приглашая и меня смеяться этой выдумке. Я же был склонен к реализму: "Нет, – ответил я, – ава – гав". "Ава – мяу!" – повторила она, смеясь и в то же время ища у меня на лице выражения, которое показало бы ей, как ей следует относиться к этой еретической выдумке, которой она даже чуть-чуть испугалась. Я решил войти в ее игру и сказал: "А петух кричит мяу!" И этим санкционировал ее интеллектуальную дерзость».<sup>426</sup>

Данный пример показывает, что ребенок почувствовал возможность «рефлексивного выхода» в комичное, чтобы, с одной стороны, показать свое якобы незнание, а с другой стороны, наполнить новую смысловую игру положительными эмоциями. По сути, через комичную демонстрацию незнания, «нагляднее» утверждается само знание. Обыгрываются такие базовые для мышления категориальные отношения как отношения части и целого, количества и качества, возможного и действительного, внешнего и внутреннего, причины и следствия и т.д. Постигнув механизм шутки, ребенок может наслаждаться ею опять и опять, измышляя все новые несоответствия, например, между животным и издаваемым им звуком, играя в незнание. Мы полагаем, что подобный «рефлексивный выход» возможен для ребенка и в более ранний период детства, когда он пользуется практически «неозвученной» речью. «В один год одиннадцать месяцев Леночка стала шутить: про

---

<sup>426</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 280.

соль говорила, что она сладкая, про сахар – соленый. При этом лукаво глядела на нас и четко произносила: "Ха-ха"». <sup>427</sup>

Следует иметь в виду, что подобного рода смысловые игры отнюдь не продиктованы стремлением ребенка к юмору как к таковому. Обыгрывание комичного – это только средство лучше выразить свое владение знанием, свое стремление к коммуникации, желание включить Другого в сферу своих положительных эмоций.

Игра открывает возможность познания реальности мифическими средствами символа, когда данный символ становится мной, моим «ликом». Из воспоминаний К.И. Чуковского: «Сейчас у меня под балконом бегают в высшей степени насупленный мальчик, который уже часа два является в своих собственных глазах паровозом. С унылой добросовестностью, словно исполняя какую-то необходимую, но трудную должность, он мчится по воображаемым рельсам и пыхтит, и шипит, и свистит, и даже выпускает пары. Никакого смеха в игре этой нет, а между тем она его любимейшая: все лето он предается ей с угрюмым азартом, совершая регулярные рейсы между рекою и домом. Во время этой игры у него и лицо паровозное, чуждое всему человеческому». <sup>428</sup>

Детским играм в «перевернутый мир» присущи, на наш взгляд, следующие эпистемологические особенности: во-первых, обратная координация предметов, порождающая эффект комичного; во-вторых, эти игры в незнание закрепляют и утверждают знание ребенка. Играя во всякую другую игру, ребенок предается максимально возможному вчувствованию в предмет, и чем сильнее это вчувствование, тем увлекательнее игра. Здесь же наоборот: игра осуществляется посредством «рефлексивного выхода» над ситуацией «знание» в ситуацию «незнание», т.е. сугубо интеллектуальными средствами. Кроме того, граница символической (мифической) реальности тоже отчетливо осознается ребенком, и он может и здесь занять рефлексивную позицию. Когда ребенок «печет» пироги из песка, он никогда не забывается настолько, чтобы граница реальностей полностью исчезла. То, что существуют фантомные, воображаемые миры-«как будто» ребенку хорошо известно, однако сама деятельность (смысловая и коммуникативная), структурные связи правил игры, эмоциональная напряженность всегда для ребенка в высшей степени реальны. Ребенку, играющему в паровоз, игра

---

<sup>427</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 284.

<sup>428</sup> Там же. С. 285.

доставляет тем большее удовольствие, чем больше он верит в то, что он паровоз, чем больше своего собственного существования он вносит в эту «паровозность». Ребенок осуществляется посредством игры, существует в игре, в ее символическом пространстве. *Ребенок может симулировать реальность, но не симулирует себя.* У взрослого, зачастую, все наоборот. Ребенку, играющему в «перевернутый мир», игра доставляет удовольствие по той же причине. Симулируя незнание, он утверждает подлинность и незыблемость имеющихся у него знаний и устойчивость «истинных» отношений в системе символов жизненного мира. Здесь ребенок рефлексивно осознает игру как игру, что еще более способствует комичному, но, как говорилось выше, не самим комизмом интеллектуально озабочен ребенок. Главная его цель – насыщение своих знаний положительными жизнеутверждающими эмоциями, переживание полноты своего существования, стремление к коммуникации.

Любая смысловая игра как бы знаменует собой благополучное завершение какого-нибудь ряда условий, производимых ребенком для координации своих представлений, очерчивания границ жизненного мира и рефлексивного балансирования в «пограничной зоне». Предположим, что ребенок окончательно усвоил соотношение крупного роста с силой и малого со слабостью, твердо установил для себя, что животное чем больше, тем сильнее. Когда эта «гипотеза» доказана и окончательно уяснена, ребенок начинает ею играть. Игра заключается в том, что прямую зависимость он заменяет обратной. Большому приписываются качества малого, а малому – качества большого. Следовательно, можно заключить, что когда ребенок начал играть каким-нибудь новым соотношением понятий, то значит он стал полным «хозяином» этих понятий; игрушками становятся для него только те идеи, в которых он уверен, которые стали «подручными», которые крепко скоординированы между собой. Именно поэтому ребенок протестует против метафоричности «взрослой» речи, ибо видит в этом прямую угрозу целостности символического пространства своего жизненного мира. Например, трехлетний ребенок искренне опечален, услышав от взрослых, что по небу идет большая туча. «Как же туча может идти, если у тучи нет ног?» – спрашивает он со слезами. Эти слезы объясняют многое. Ребенку непонятны правила той смысловой игры, которую, по его мнению, затевают взрослые. Видя в этом пренебрежительное

отношение к себе, испытывая экзистенциальный страх перед пустотой бессмыслицы, ребенок искренне протестует, оберегая комфортное символическое пространство своего жизненного мира, а именно ту область знаний о мире, которую он считал «забронированной» от всякого хаоса. Если учесть какое количество путаных, отрывочных высказываний и знаний их порождающих ежедневно обрушивается на ребенка, то можно прийти к выводу, что состояние экзистенциального «пограничья» становится постоянным спутником его существования. Нельзя не поражаться тому необычайному искусству, которое таит в себе наивное философствование, с помощью которого осуществляется постоянная рефлексия и саморефлексия, вызывающие большое эмоциональное напряжение, сменяющиеся радостью долгожданной победы «порядка над хаосом».

### **Единство «логики языка» и «логики смысла»**

Например, анализ «детских» определений понятий приводит к выводу, что все свойства предметов для ребенка словно рядоположены, в этом смысле возможность обобщения по любому свойству практически равнозначна.<sup>429</sup> «Страус – это жираф. Только птица она»; «Индюк – это утка с бантиком». Важную роль имеют также чувственные ассоциации: «Вкусный мамин халат» (4 года); «Громкий забор» (3 года); «Кусачий звук» (5 лет) и т.д. Причем возможные соотношения «логики языка» и «логики смысла» определяются простым подбором: «"Мама – крана, сын – краненок, папа – кран, дедушка – кранище, бабушка – крана..." "Что ты там выдумываешь?" "Я не выдумываю, я примеряю"».<sup>430</sup>

Среди многочисленных методов, при помощи которых ребенком усваивается речь, в свете нашего исследования важна, прежде всего, смысловая систематизация слов. В мифическом антропосоциоморфном представлении ребенка, многие слова «дружат», живут парами; у каждого из этих слов есть двойник, чаще всего являющийся его антитезой. Узнав одно какое-нибудь слово, дети уже на третьем году жизни начинают отыскивать то, которое связано с ним по противоположности. «Вчера была сырая погода». «А разве сегодня вареная?» Или: «Эта вода стоячая». «А где же

<sup>429</sup> См.: Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка... §5. Синкретизм.

<sup>430</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 86.

лежачая?» Или: «Это – подмышки, а где же подкошки?» Мы видим, что дети затевают смысловую игру не с той антитезой, которая действительно передает смысл высказывания, но сама по себе попытка классификации слов по противоположности оказывается чрезвычайно плодотворной. Дело в том, что такие «словесные пары» являются для ребенка не столько двойниками по смыслу, сколько, в большинстве случаев, – по звучанию. Этим, например, обусловлено, отмеченное К.И. Чуковским, влечение детей к рифме. Четырехлетняя девочка, когда ей приходилось говорить про желток и белок, произносила либо желток и белток, либо белок и желок. Сахар у нее был кусковой и песковой. «...Если я начинал рассказывать ей сказку с печальным концом, она предупреждала меня: "Расскажи начало, а кончала не надо"». <sup>431</sup> Слово «конец» превратилось у ребенка в «кончало», чтобы рифмоваться со словом «начало». Очевидно, в представлении ребенка понятия, параллельные по смыслу, можно «запараллелить» и по звучанию. «Всякий раз, подавая мне письма, принесенные на кухню почтальоном, она говорила: "Две открытки, и одна закрытка"; "Три открытки, ни одной закрытки"». <sup>432</sup> Во всех этих рифмах нет ничего преднамеренного. Просто они облегчают речь ребенка, ассимилируют «неудобные» по звучанию слова посредством параллельности смысла: «начало и кончало»; «ложики и ножики»; «Ты глухой, а я слухой»; «То тяжелее, а это легче»; «Какая в небе глубочина, а у деревьев высочина» и т.д. Для ребенка настолько естественна эта «параллельность» смысла и звучания, что для него стоит немалых трудов разорвать ее: «"Ты будешь покупатель, а я продаватель". "Не продаватель, а продавец". "Ну хорошо: я буду продавец, а ты покупатель"». <sup>433</sup>

Итак, мы видим не просто стремление ребенка рифмовать слова, ведь он, по сути, выделяет понятия, принадлежащие к одной категории, а значит систематизирует их либо по противоположности, либо по сходству. Это наглядный пример единства в наивном философствовании детства «логики языка» и «логики смысла». Это можно объяснить «генетически», ведь при неразвитом голосовом аппарате младенцу значительно легче произносить схожие звуки, чем разные. Легче, например, сказать «поkochи ночи», чем «спокойной

---

<sup>431</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 307.

<sup>432</sup> Там же.

<sup>433</sup> Там же. С. 308.



ночи». Получается интересная закономерность: чем меньше ребенок, чем хуже владеет он речью, тем сильнее его тяготение к рифме.

Как бы прообразом всех символических «дуализмов» и всех симметрий звучаний и смыслов являются для ребенка два слова – «папа» и «мама». Прежде чем ребенок узнает, что в мире есть ночь и день, огонь и вода, белое и черное, низ и верх, смерть и жизнь, он воочию видит, что мир разделен на две части – на папу и маму. «Двухлетний Юрик, желая взобраться на диван, всегда обращается к своей матери с просьбой: "Мамочка, мамоги". И к отцу: "Папочка, папоги"».<sup>434</sup> Мифические представления ребенка напрямую связывает действие с личностью, а поэтому все слова, принадлежащие к одной категории понятий для него будут парными. «Стихийная диалектика» наивного философствования детства базируется на принципе: всякому звуку «па», входящему в состав любого слова, непременно соответствует звук «ма». Одно без другого немислимо. «Увидев заросли папоротника в дачном лесу, Володя оглянулся и спросил: "А где же маморотник?"»<sup>435</sup> Или: «...Я показывал в музее моей маленькой дочери чучело мамонта. Она взглянула на него и сейчас же спросила: "А где же папонт?"»<sup>436</sup>

В самом звучании детского рифмования ощущается скрытая, по сути, «магическая» динамика. Как отмечает К.И. Чуковский, стихотворения детей в возрасте от двух до пяти лет всегда возникают во время прыжков и подсакиваний. В связи с этим рифмы проговариваются или выкрикиваются ребенком множество раз. Поэтому они всегда короткие – две строки. С каждым новым прыжком все стихотворение повторяется снова. Оно может быть даже в одну строку, лишь бы повторялось многократно. Звучание слов при этом создает для ребенка особое «магическое» удовольствие «погружения» в иную реальность. «Мальчик, заткнув себе уши, кружился на месте, выкрикивая: "Как я желто говорю! Как я желто говорю! Как я желто говорю!" – покуда физически не устал. Кончилось прыганье – кончилось творчество».<sup>437</sup> Ритм всех детских экспромтов, вызванных пляской и прыганьем, один и тот же – хорей, порою сопряженный с анапестом.<sup>438</sup> Подобные экспромты – оптимальный способ наладить коммуникацию, создать единое

---

<sup>434</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 320.

<sup>435</sup> Там же.

<sup>436</sup> Там же. С. 321.

<sup>437</sup> Там же. С. 323-324.

<sup>438</sup> Там же. С. 330.

игровое пространство. Стоит одному из детей выкрикнуть какое-либо ритмичное сочетание звуков, эти звуки мгновенно подхватываются всеми другими детьми, и, таким образом, личное творчество «поэта-ребенка» становится хоровым, коллективным.

## Временность

Сущностью заботы наивного философствования является также временность. Временность долгое время пребывает у ребенка в «пограничной зоне» его жизненного мира. В мифическом представлении ребенка время характеризуется обратимостью и цикличностью, поэтому прошлое и будущее могут легко меняться местами. Например: «Я встану так рано, что еще поздно будет».<sup>439</sup> Или: «"Мама, а можно спать назад?" "Как – назад?" "Утром уснуть и проснуться вчера вечером?"»<sup>440</sup> По мере ассимиляции этой «пограничной зоны» последовательность временных отрезков, как правило, связывается у ребенка с последовательностью чисел их обозначающих. Функциональное (конвенциональное) отношение воспринимается как реальное воздействие одного элемента на другой. Ребенок пребывает в полной уверенности, что он может изменять это отношение по собственной воле. «"Я хочу жениться на Володе", – говорит маме четырехлетняя Лена. "Но ведь ты на целый год его старше". "Ну так что! Мы пропустим один день моего рождения и сравняемся"».<sup>441</sup> Этот мифический «реализм» чисел у детей сродни «реализму» рисунков и слов, т.е. акты изображения и именованья рассматриваются как присвоение, обладание. Подобного рода «наивный реализм» характеризует у детей отношение к календарю и к часам. Таня взяла календарь и старательно отрывает листок за листком: "Хочу сделать Первое мая... Тогда мы пойдем на демонстрацию"».<sup>442</sup> Или: «Мама сказала пятилетнему Леве, что вернется домой, когда вот эта стрелка будет здесь (и показала на стенных часах). Лева остался один. Ждал, ждал – не выдержал, взобрался на стул и перевел стрелку, – в твердой уверенности, что тем самым ускоряет возвращение мамы».<sup>443</sup>

Согласно М. Хайдеггеру, временность – это главным образом

---

<sup>439</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 76.

<sup>440</sup> Там же. С. 233.

<sup>441</sup> Там же. С. 236.

<sup>442</sup> Там же.

<sup>443</sup> Там же.

будущее, содержащее в себе прошедшее и образующее настоящее, ведь существование это процесс, который случается всегда.<sup>444</sup> Примечательно, что в восприятии времени ребенком именно аспекту будущего принадлежит ведущая роль. Экзистенциально философствующий ребенок выражает свои переживания, оценивая их значимость в проекции на ожидаемое будущее, на первых порах – только ближайшее будущее. Соотнесенность своих переживаний с будущим усваивается в сознании ребенка раньше, чем отнесенность с прошлым. Парадоксальный момент, но, обретая «историческую» (автобиографическую) память, ребенок «расплачивается» за это потерей своего фактического прошлого, «амнезией детства». В последующей жизни эта тенденция становится все более явной. Установлено, что автобиографическая память начинает развиваться в трехлетнем возрасте.<sup>445</sup> Видимо, начиная с этого возраста ребенок придает своим личным воспоминаниям структуру «сюжетного рассказа» с единой линией. Эпизодические воспоминания, которые кажутся несоответствующими «рассказу» о нашей жизни просто исчезают как малозначительные.

Временность наполняет эмоциональную жизнь ребенка сомнениями и опасениями, страхами перед будущим и надеждой на будущее. Будущее накладывает отпечаток на его воспоминания и определяет характер его сиюминутных повседневных занятий. Осознание будущего вводит в жизнь ребенка элемент неопределенности: «Леве было пять лет, и он ужасно боялся вернуться в четыре (чем ему однажды пригрозили)».<sup>446</sup> Ребенок намечает себе некую, по его представлениям, «отдаленную» дату как определенный рубеж, за которым кончается «переходное состояние» неопределенности. «"Сколько тебе лет?" "Скоро восемь, а пока три"».<sup>447</sup> Казалось бы, осознание ребенком своей жизни во времени, дает ему возможность лучшей ориентации в мире, у него появляется возможность с тем или иным успехом предвидеть будущие события и подготовиться к будущим нуждам. Однако теоретическая идея будущего – это идея совсем другого рода. Это не просто наивные ожидания, это императив всей его дальнейшей жизни. И этот императив выходит далеко за рамки его практических нужд, а в своей

---

<sup>444</sup> См.: Хайдеггер М. Бытие и время... §65. Временность как онтологический смысл заботы.

<sup>445</sup> См.: Nelson K. The Psychological and Social Origins of Auto biographical Memory // Psychological Science. 1993. № 4. P. 7-14.

<sup>446</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 234.

<sup>447</sup> Там же. С. 235.

теоретической форме – за рамки его эмпирической жизни вообще. Воспроизводя тот или иной способ философствования, ребенок, по сути, становится носителем символического человеческого будущего, которое находится в строгом соответствии с символическим прошлым человечества. Этот «символизм» неизбежно устремляет помыслы ребенка за пределы его существования в мире повседневности, стимулирует его интеллектуальный поиск, его любознательность.

**Подведем итоги.** В силу изначальной открытости ребенка миру и предрасположенности мира ребенку в потоке аутентичного взаимного становления мира и ребенка в их мифическом единстве, познание можно рассматривать еще не как «процесс внутри» ребенка, а как предшествующий всякой рефлексии способ его действия в мире. Философское вчувствование, как способ философствования, сосредотачивается на расшифровке смыслов экзистенциальных состояний, бытие понимается как присутствующее в человеческом существовании, понимающее себя сущее. Критерием философствования, соответствующего данному способу, можно считать выход философствующего ребенка на уровень осмысления экзистенциальных состояний *страха, заботы, бытия-в-мире, заброшенности, временности.*

Ребенок сталкивается со страхом перед «ничто» в силу складывающихся отношений, которые проявляют к нему окружающие. В случае господства репродуктивных (симулятивных) отношений воспроизведение этих отношений порождает все нарастающую скуку и уныние, теряется чувство жизни перед лицом «ничто». Решимость наивного философствования совершить «рефлексивный выход» возвращает утраченное чувство жизни. В интерпретации ребенка статус абсолютного «ничто», небытия имеет, как правило, смерть. Это естественное освоение границ своего Я, встреча с дискретностью в самом полном ее выражении. «Ничто» обнаруживается через переживание страха. Осознание смерти поражает ребенка потенциальной открытостью вопроса. Наивное философствование является ответом на этот вопрос, происходит мифическое «изгнание» смерти из символического пространства жизненного мира ребенка. Тема смерти может иметь также «этическое» преломление, когда смерть отождествляется с чем-то «плохим». Когда дети становятся старше, «эгоцентрическая» забота о

личном бессмертии и о бессмертии ближайших родственников начинает сменяться у них мечтой о бессмертии всего человечества.

Переживание страха отсылает ребенка к основанию философствования – удивлению. Экзистенциально философствующий ребенок выражает свою озабоченность. Озабоченность есть первая «рефлексивная» реакция на «пограничную ситуацию», когда обострены все переживания, повышена чувствительность. Ребенку необходимо осуществлять «рефлексивные выходы» над своим естественным эгоцентризмом, чтобы тем самым открыть для себя ценность своего существования. «Рефлексивный выход» становится увлекательной смысловой игрой, итог которой: «Я могу быть разным». Ребенок уже не просто фиксирует свои состояния, но и может сам создать в себе какое-то состояние, поиграть в «себя-Другого».

Главной особенностью экзистенциального философствования ребенка остается «наивность», выражающееся, например, в доверчивости и жизнерадостности, основанных на мифически конкретном, живом мышлении. Ребенок находится в постоянном стремлении к собственному осуществлению. Его наивное мышление еще не наполнено симулякрами, не обесценено, не загнано в подсознание, а экзистенциальная тоска и страх перед «ничто» уже знакомы. Рефлексивная «озабоченность», стремление понимать Другого и себя, оценивать, сопоставлять свои действия и поступки проявляются у ребенка очень рано. Именно тогда начинается жадное осмысление всего, что касается этической проблематики. Этическая проблемная ситуация – мощный стимул к коммуникативному действию.

Экзистенциальное философствование способствует интериоризации ребенком социокультурной реальности. Языковые выражения, описывающие опыт его переживания, базирующиеся на рефлексии экзистенциальных состояний, становятся «орудиями» его экзистенциального философствования. Совокупность этих «орудий» создает смыслы, через культурные символы, в которых ребенку предстает «каркас» социокультурной реальности. Таким образом, для него открывается новый источник познания. Например, через комичную демонстрацию незнания, «нагляднее» утверждается само знание. Обыгрываются такие базовые для мышления категориальные отношения как отношения части и целого, количества и качества, возможного и действительного, внешнего и внутреннего, причины и

следствия и т.д. Постигнув механизм шутки, ребенок может наслаждаться ею опять и опять. Обыгрывание комичного – это средство лучше выразить свое владение знанием, свое стремление к коммуникации, желание включить Другого в сферу своих положительных эмоций.

Временность долгое время пребывает у ребенка в «пограничной зоне» его жизненного мира. В мифическом представлении ребенка время характеризуется обратимостью и цикличностью, поэтому прошлое и будущее могут легко меняться местами. По мере ассимиляции этой «пограничной зоны» последовательность временных отрезков, как правило, связывается у ребенка с последовательностью чисел их обозначающих. Функциональное (конвенциональное) отношение воспринимается как реальное воздействие одного элемента на другой. Ребенок пребывает в полной уверенности, что он может изменять это отношение по собственной воле. В восприятии времени ребенком ведущая роль принадлежит аспекту будущего. Осознание будущего вводит в жизнь ребенка элемент неопределенности. Ребенок намечает себе некую, по его представлениям, «отдаленную» дату как рубеж, за которым кончается «переходное состояние» неопределенности. Теоретическая идея будущего – это не просто наивные ожидания, это императив всей его дальнейшей жизни.

## 7. Роль интерпретации в процессе наивного философствования

Как известно, под интерпретацией в эпистемологии понимается «установление значений, истолкование терминов языка, а также формирование условий для их понимания. Последнее осуществляется на основе предикации, или приписывания объектам мысли таких свойств, которые придают им содержательное значение, наделяют денотатом».<sup>448</sup> Интерпретацию подразделяют на естественную, эмпирическую и семантическую. Естественная интерпретация заключается в интуитивном представлении объектов, фигурирующих в языке. Она связана с конструированием наглядных образов. «Аппарат естественной интерпретации, – пишет В.В. Ильин, – сущность которого сводится к обеспечению чувственно наглядной созерцаемости теоретических объектов, весьма ограничен, так как сталкивается с отсутствием аналогий в случае введения нетривиальных теоретических объектов».<sup>449</sup> Эмпирическая интерпретация связана с выводом эмпирически осуществимых верифицируемых и фальсифицируемых следствий. И, наконец, семантическая интерпретация есть отображение одной абстрактной области на предметную область другой, выступающей в виде модели, как совокупности конструкторов, в оперировании с которыми можно решить, насколько положения абстрактной теории выполнимы.

Философствующий ребенок в своей интерпретации не выходит за границы обыденно-практического знания, однако его рассуждения содержат рефлексивные и экзистенциальные компоненты, которые открывают ему возможности познания. Философские рассуждения ребенка содержат также критический компонент. Эти позиции обусловлены основаниями наивного философствования – удивлением, сомнением, душевным потрясением и волей к коммуникации.

### Отражающая и рефлексивная абстракция

Ж. Пиаже выделяет три вида «абстракции», лежащих в основе интерпретации: 1) «эмпирическую абстракцию» ту, которая распространяется на физические объекты, внешние по отношению к

<sup>448</sup> Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. М., 1994. С. 98.

<sup>449</sup> Там же.

субъекту; 2) абстракцию логико-математическую, которую Пиаже называет «отражающей», поскольку она ведет начало от действий и операций субъекта. Она является «отражающей» в двойном смысле, поскольку в ее основе лежат два согласованных, но различных процесса: процесс проекции на более высокий уровень того, что было извлечено из низшего уровня, и процесс своеобразной «рефлексии» как перестройки на новом уровне. В этой перестройке вначале используются операции, достигнутые на предыдущем уровне, лишь в качестве инструментальных, но с целью (отчасти бессознательной) скоординировать их в некую новую общность. 3) Наконец Пиаже выделяет собственно «рефлексирующую абстракцию» или «рефлексивное мышление», чтобы обозначить тематизацию того, что оставалось операциональным или инструментальным для фазы (2). Фаза (3) представляет собой, таким образом, естественное завершение фазы (2), но предполагает, кроме того, явное сравнение на более высоком по отношению к «отражениям» уровне инструментальных операций и построений в процессе становления фазы (2). Таким образом, различается отражающая абстракция, участвующая в любом конструктивном построении при решении новых задач, и абстракция рефлексирующая, которая добавляет к первой некоторую систему эксплицитных соответствий между тематизированными указанным образом операциями.<sup>450</sup>

Именно отражающая и рефлексирующая абстракции являются, таким образом, источниками структурных новообразований и последующей интерпретации. «Отражение» на более высокий уровень элемента, извлеченного с низшего уровня (например, интериоризация некоторого действия в некое концептуализованное представление), означает постановку в соответствие данных элементов, что само по себе уже является новым актом, который в свою очередь открывает дорогу другим возможным соответствиям, что уже является подлинным «открытием». Когда элемент, перенесенный на новый уровень, компонуется с элементами, которые прежде находились на этом уровне или которые еще будут сюда добавлены, то перед нами уже результат рефлексии, а не отражения (при этом рефлексия порождена этим последним): отсюда следуют новые комбинации, которые могут привести к созданию новых операций, осуществляемых «над» предыдущими.

---

<sup>450</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 102.



Абстракция и генерализация тесно связаны между собой и даже опираются друг на друга. Отсюда следует, что эмпирической абстракции соответствует индуктивная генерализация, развивающаяся от «некоторых» ко «всем» путем простого экстенсивного расширения, в то время как рефлексивной абстракции соответствует конструктивная генерализация, и в частности, «дополнительная» или «комплетивная». Пример тому – переход от действия к представлению благодаря формированию семиотической функции. Суть сенсомоторной ассимиляции состоит в ассимиляции объектов схемами действия, в то время как суть репрезентативной ассимиляции заключается в ассимиляции объектов друг другу, что приводит к возникновению концептуальных схем. Между тем эта новая форма ассимиляции уже была потенциально заложена в сенсомоторной форме, поскольку эта последняя распространялась на многие, последовательно возникающие объекты. Но такое действие содержит в себе восстановление в памяти объектов, не наблюдаемых в данный момент, а это восстановление в памяти требует формирования специфического инструмента, которым и является семиотическая функция (отсроченная имитация, символическая игра, мысленный образ, который является интериоризованной имитацией, язык жестов, эмоций и т. п. в добавление к звуковому языку). Таким образом, существуют сенсорно-моторные означающие, которые являются признаками или сигналами, но они представляют собой лишь один какой-то аспект или часть обозначаемых объектов: семиотическая же функция появляется тогда, когда означающие отличаются от означаемых и могут соответствовать множеству этих последних. Таким образом, очевидно, что между концептуальной ассимиляцией объектов друг с другом и семиотизацией существует взаимозависимость, и оба эти процесса ведут свое происхождение от дополнительного, «комплетивного» обобщения сенсомоторной ассимиляции, которой соответствует отражающая абстракция элементов, непосредственно заимствуемых из нее.<sup>451</sup>

По мнению Пиаже, на всех уровнях, начиная с гена, и все более важную роль по мере приближения к высшим уровням и к поведению играет саморегуляция. Саморегуляция, корни которой, очевидно, являются органическими, присуща жизненным и мыслительным процессам, и ее действие имеет, кроме того, то огромное преимущество, что может быть непосредственно проконтролировано:

---

<sup>451</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 103.

вот почему, по мнению Пиаже, именно в этом направлении, а не в простой наследственности, надлежит искать биологическое объяснение когнитивных построений, тем более что в процессах регуляций саморегуляция по самой своей природе является в высшей степени конструктивистской. Хотя верно, что саморегуляция частично является врожденной, но это скорее касается ее функционирования, а не ее структур.<sup>452</sup>

### **От простых логических операций к философствованию**

Принимая в общем и целом данные методологические выкладки, обратимся к примерам детских интерпретаций, чтобы увидеть, как обычные логические операции приводят к философствованию. Необратимость многих общеутвердительных высказываний становится понятна детям посредством некоей спонтанно возникающей смысловой игры. Истинное суждение «Все дубы – деревья», становится ложным, когда мы меняем местами субъект и предикат. Однако не всякое истинное суждение, начинающееся с квантора общности, становится ложным при такой перестановке. Дети легко находят исключения. Например: «Все тигры – тигры»; «Все гиппопотамы – бегемоты»; «Все матери имеют детей». То же самое касается определений геометрических фигур. По аналогии дети могут легко отличать «хорошее» определение от «плохого». Например, «Все квадраты – прямоугольники» – это «плохое» определение в силу его необратимости. А определение «Все квадраты – прямоугольники с равными сторонами» является «хорошим».

Усвоение правил формальной логики не составляет для ребенка особого труда, поскольку этими правилами он постоянно интуитивно пользуется, извлекая их из контекста грамматики или элементарной математики. Однако логика открывает для ребенка обширные «пограничные зоны», требующие рефлексивного осмысления. Именно тогда ребенок прибегает к наивному философствованию. В книге М.С. Притчарда «Рассуждающие дети» приводятся многочисленные примеры этого. Дети 9 – 10 лет обсуждают вопрос: становятся ли истинные суждения, начинающиеся со слова «все»,

---

<sup>452</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 105-106.

всегда ложными в результате прямого обращения.<sup>453</sup> После обычных предложений, которые легко обратить: «Все тигры – тигры» или «Все гиппопотамы – бегемоты», детям предлагаются следующие варианты: «Все ответы имеют вопросы» и «Все вопросы имеют ответы». «Все ответы имеют вопросы?» – спрашивает преподаватель. Конечно, отвечают дети, иначе мы вообще бы не говорили об ответах.

Преподаватель: «Как на счет другого суждения? Думаете ли вы, что все вопросы имеют ответы?»

Смысловая игра меняет правила, и теперь дети озадачивают себя поиском вопросов без ответа.

Ребенок 1: «Есть ли жизнь в центре солнца?»

Ребенок 2: «Даже притом, что мы не можем отправиться туда, чтобы проверить, этот вопрос все же имеет ответ».

Ребенок 3: «Сколько песчинок на Земле?»

Ребенок 4: «Для всего есть определенное число, даже если мы не знаем, как его вычислить».

Ребенок 3: «Ветер разносит песчинки, значит некоторые из них мы посчитаем несколько раз».

Ребенок 5: «Их слишком много, чтобы можно было сосчитать».

Ребенок 6: «А сколько песчинок находится на всех планетах?»

Ребенок 7: «Сколько деревьев на Земле?»

Ребенок 4: «Этот вопрос полегче, чем о песчинках. Мы можем сосчитать их».

Ребенок 7: «К тому времени, когда вы закончите их считать, некоторые из них уже срубят, а другие начнут расти».

Ребенок 8: «А Бог может все вычислить, ведь с него началось время?»

Ребенок 9: «Ты считаешь, что без воли Бога время не может начаться?»

Ребенок 7: «А пространство имеет пределы?»

Ребенок 5: «А, что случится, если мы доберемся до конца космоса и попробуем высунуть наружу руку? Если мы не сможем этого сделать, что бы тогда препятствовало ей на той стороне?»

Дети 6, 4 и 7: «Возможно, то, что задерживает нашу руку, находится внутри. Тогда внешней стороны нет».

Мы видим, что по ходу обсуждения, дети пытаются не столько давать прямые ответы, сколько интерпретируют проблемы

---

<sup>453</sup> См.: Pritchard M. S. Reasonable Children. Lawrence, KS, 1996; Philosophy for Children. 1. Are Children Capable of Philosophical Thinking? // <http://plato.stanford.edu/entries/children.html>.

доступными им средствами. Причем детей не смущает предельный характер данных проблем. Они допускают, что многие вопросы так и останутся без ответа. В завершении этой спонтанно возникшей дискуссии один из ее участников спросил: «А само время когда-нибудь остановится?» Причем ребенок тут же дал интерпретацию своему проблемному вопросу. Он пояснил, что, если бы время действительно остановилось, никто бы не имел возможности подтвердить это.

Приведем еще одну иллюстрацию того, как в смысловом пространстве логики посредством наивного философствования детьми ассимилируются «пограничные зоны».<sup>454</sup> Детей той же возрастной группы озадачило суждение: «Все люди – животные». Кто-то предложил его в качестве примера истинного суждения, которое при прямом обращении становится ложным. Джеф возразил, что суждение: «Все люди – животные» вообще не является истинным. Чип, считая это суждение истинным, прибег для доказательства к модели стандартной биологической классификации видов, где люди помещены в одном ряду с млекопитающими. Джеф продолжал возражать.

Чип: «Хорошо, Джеф, кто же такие люди? Ты ведь тоже не знаешь ответ?»

Джеф: «Я могу ответить».

Чип: «Кто ты?»

Джеф: «Человек».

Чип: «А что есть человек?»

Джеф: «Это форма живого».

Чип: «Но кит – это тоже форма живого».

Джеф: «Я же сказал, что человек – не животное...»

Чип: «Да посмотри любую книгу в библиотеке, там сказано, что, в общем, каждый из нас...»

Ларри: «Я не могу понять, почему все суетятся по такому пустяковому вопросу».

Рич: «Мы пытаемся думать и рассуждать! Мы здесь именно для этого».

Эми: «Есть ли у кого-нибудь сейчас энциклопедия, чтобы мы могли посмотреть, чем отличаются животные, млекопитающие и люди?»

---

<sup>454</sup> См.: Pritchard M. S. *Philosophical Adventures With Children*. Lanham, MD, 1985; *Philosophy for Children*... <http://plato.stanford.edu/entries/children.html>.

Джеф: «Мы все – люди. Если бы нас видел марсианин, он бы сказал: "Эй, взгляните, там какие-то люди". Он не сказал бы: "Эй, посмотрите, там какие-то животные"».

Майк: «Марсиане, если бы они существовали, сказали бы: "Эй, посмотрите на те странные существа" или что-нибудь в этом роде. Они не знали бы, кто мы. Они не знают ничто о нас».

...

Чип: «Джеф сказал, что человек – это форма живого. Что ж, хорошо. Тогда давайте рассуждать. Мы имеем: животных, растения и другие живые существа, например, микроорганизмы. Теперь давайте рассмотрим животных кроме млекопитающих: амфибии, рептилии и т.д. Тогда можно подумать, что есть подобные им люди. Так, Джеф?»

Джеф: «Продолжай».

Чип: «Я только хочу знать, согласен ли ты».

Джеф: «Продолжай, продолжай. Я не собираюсь передумывать. И – все. Я – не животное. Я – человек, и я не собираюсь менять свою точку зрения».

Чип: «Ты – вид животного».

Джеф: «Нет, я вообще не собираюсь идти к доктору Джекилу и говорить: "Превратите меня в животное"».

Эми: «Человек – вид животного, подобно птице. Но отличается, например, от слона. И птица отличается от слона. И мы отличаемся от птицы. Но, с другой стороны... Вот Майк говорит, что мы не обратимся к нашей собаке как к человеку. Но многие считают домашнее животное членом семьи».

Обсуждение длилось долго. Дети спонтанно рассредоточились на дискуссионные группы. Один участник диалога заметил: «Если мы захотим, мы можем приводить доводы "за" и "против" часами!» «В течение многих дней», – подхватил другой. На следующей неделе дети явились на занятие с энциклопедией, чтобы при случае найти ответ на «тупиковые» вопросы. После нескольких минут обсуждения, преподаватель спрашивает детей, считают ли они, что все, что написано в энциклопедии достоверно.

Эмилия: «Мне кажутся сомнительными некоторые вещи, например, как сформировалась солнечная система, мол, было много пыли, которая витала вокруг и т.п. Эта информация не убеждает меня».

Преподаватель: «Но ведь в энциклопедии имеются "предупреждения", что некоторые предположения не являются абсолютно истинными».

Майк: «Там ссылаются на "гипотезы", которые являются только предположениями».

Курт: «Там говорится, что ученые *пока* не уверены».

Притчард утверждает, что «философская живучесть» этих проблемных вопросов сохранялась очень долго. Причем диапазон «пограничных» тем постоянно расширялся, включая «классические» темы наивного философствования: соотношение между мнением и знанием, мышлением и речью, снами и действительностью и т.д.

### Саморегуляция и уравнивание

Итак, мы видим, что конструктивные построения ребенка, приобретают все возрастающую сложность, несмотря на то, что каждое из них начинается с разных проб, частью случайных и содержащих до достаточно позднего времени значительную часть иррационального. Эта возрастающая сложность, согласно Пиаже, есть результат саморегуляции, и она выражается через также возрастающее уравнивание когнитивных структур.<sup>455</sup>

Пиаже выделяет три формы уравнивания. Наиболее простая и, как следствие, наиболее ранняя – это уравнивание ассимиляции и аккомодации. Начиная с сенсомоторного уровня, на котором равновесие стремится одновременно сохранить схему и учесть свойства объекта, оно может, если эти последние являются неожиданными и интересными, повлечь за собой образование некоторой подсхемы или даже новой схемы, которые потребуют своего собственного уравнивания; разумеется, схема действий, примененная к новым объектам, будет иной в зависимости от свойств этих объектов.<sup>456</sup> Приведенные выше примеры, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что дети хорошо усвоили определенные логические схемы и тут же включили их в смысловую игру, т.е. сделали их частью символического пространства своего жизненного мира.

Вторая форма равновесия устанавливается между подсистемами, идет ли речь о подсхемах в какой-то единой схеме действия или о

---

<sup>455</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 106-107.

<sup>456</sup> Там же. С. 107.

подклассах какого-то одного общего класса, или же о подсистемах в множестве операций, которым располагает субъект, как, например, определения геометрических фигур, когда может быть использовано и то, и другое. Но, поскольку подсистемы обычно развиваются с различной скоростью, между ними могут возникать конфликты. Их уравнивание предполагает в этом случае определенное различие между их общими частями и их отличающимися свойствами и, как следствие, компенсаторную регулировку между утверждениями и частичными отрицаниями, так же как и между прямыми и обратными операциями, или же, в дополнение к этому, использование взаимности. Теперь ясно, как уравнивание ведет к логической необходимости: развивающаяся внутренняя непротиворечивость (системы), которую ищет и в конце концов достигает субъект, проистекает из простой причинной регуляции действий, результаты которых раскрываются потом как совместимые или противоречащие, затем она приводит к включению связей или импликаций, становящихся выводимыми дедуктивно и, следовательно, необходимыми.<sup>457</sup> В нашем примере – это попытка детей интерпретировать «вопросы без ответов» или же дать определение человеку. Интерпретация дает возможность поддерживать некое логическое равновесие в процессе смысловой игры. Проблемы обыгрываются с помощью определенных ранее ассимилированных логических схем.

Третья форма уравнивания опирается на предшествующую, но отличается от нее построением некой новой всеобщей системы: а именно, той, которую обуславливает необходимость самого процесса дифференциации новых подсистем и которая требует, следовательно, компенсаторного действия интеграции в некое новое целое. По-видимому, здесь мы имеем дело с простым уравниванием противоположных сил: дифференциации, угрожающей единству целого, и интеграции, ставящей под угрозу необходимые различия. Действительно, своеобразие когнитивного равновесия заключается, наоборот, в том, чтобы обеспечить обогащение целого в зависимости от важности дифференциаций и умножение этих последних (а не только их связности) в зависимости от внутренних (или становящихся таковыми) изменений целого и его свойств. Здесь вновь отчетливо проявляются отношения между уравниванием и развивающейся логической необходимостью; необходимостью иметь

---

<sup>457</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 107.

«верхний предел», вытекающей из конечной интеграции или «закрытости» систем.<sup>458</sup> В нашем примере – это работа детей над дальнейшей ассимиляцией проблемных зон, с одной стороны, но, с другой стороны, стремление сохранить коммуникативное взаимодействие в смысловой игре, стремление, чтобы проблема была общей для всех.

Одним словом, спонтанно возникающая философская интерпретация проблемы обеспечивает когнитивное уравнивание, *«играющее на повышение»*, т.е. нарушения равновесия ведут не к возвращению к предыдущей форме равновесия, а к некоей лучшей форме, характеризующейся возрастанием взаимозависимостей и взаимодействия.

Что же касается знаний, являющихся результатом опыта, то их уравнивание включает, по Пиаже, кроме предшествующих закономерностей, последовательный переход внешнего (экзогенного) во внутреннее (эндогенное) в том смысле, что все возмущающие воздействия (выход в «пограничье») вначале нейтрализуются, а затем мало-помалу интегрируются (с изменением равновесия) и наконец с помощью интерпретации включаются в систему в качестве внутренних вариаций, поддающихся дедуктивному выводу и реконструирующих экзогенное посредством эндогенного.

Характерен в этом плане давний спор представителей рационализма и эмпиризма в лингвистике. По мысли Н. Хомского, определенные лингвистические принципы заложены от рождения и составляют элемент генотипа человека. Поэтому ребенок, например, на первых стадиях усвоения языка не нуждается в объяснении правил языка, поскольку они уже даны ему в силу биологических свойств человеческого мозга. Эти принципы составляют универсальную грамматику и способствуют тому, что нормальный ребенок так быстро усваивает родной язык. Таким образом, в вопросе усвоения языка Хомский отстаивает приоритет генетически обусловленной универсальной грамматики как «видоспецифического свойства человеческого сознания»,<sup>459</sup> при этом окружающей социальной среде отводится роль пускового и регулирующего механизма, заставляющего функционировать врожденную языковую способность. Лингвистические универсалии в этом случае представляют собой современный аналог классического рационалистиче-

---

<sup>458</sup> См.: Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение... С. 107-108.

<sup>459</sup> Chomsky N. Reflections on language. N. Y., 1975. P. 79.



ского тезиса о врожденных идеях. Однако по утверждению Б. Комри, гипотеза о врожденности языковых универсалий принимается ее сторонниками только из-за отсутствия приемлемых альтернативных способов объяснения. Основной недостаток гипотезы врожденности Комри видит в том, что врожденность и сама нуждается в объяснении; проблема, таким образом, не решается, а просто отодвигается на шаг назад.<sup>460</sup> Тем не менее, исследователи, занимающиеся лингвистической типологией, не отрицают полностью существование врожденной языковой способности, а лишь считают, что неверно было бы использовать ее в качестве единственного фактора, объясняющего существование универсальных свойств языка. На самом деле, как утверждает Е.М. Панина, ни чистый эмпиризм, ни чистый рационализм в лингвистике, по-видимому, невозможны.<sup>461</sup> Ни один рационалист не сможет игнорировать важность непосредственных опытных данных для изучения языка; ни один эмпирист не станет отрицать роль гипотез и обобщений в языкознании. Исследования универсальной грамматики наилучшим образом демонстрируют, что в реальности чаще всего происходит синтез рационалистической и эмпирической стратегий с преобладанием той или иной из них.

### **Статус интерпретирующего субъекта и доверие его интерпретации**

Мы полагаем, что исследование особенностей и роли интерпретации в процессе наивного философствования заостряет внимание на двух принципиальных вопросах эпистемологии, сформулированных Л.А. Микешиной. Во-первых, это вопрос о возможности и принципах синтеза когнитивных практик. Выделяются два типа когнитивных практик. Первый тип строится по образу и подобию естественных, «строгих» наук, второй тип берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления. Первый тип соответствует рассудочно-рациональной (картезианской) традиции в гносеологии, а второй тип – экзистенциально-

---

<sup>460</sup> См.: Comrie B. Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology. Chicago, 1981. P. 74.

<sup>461</sup> См.: Панина Е.М. Рационализм и эмпиризм в исследованиях лингвистических универсалий // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 5. С. 26.

антропологической традиции.<sup>462</sup> На наш взгляд, наивное философствование может служить примером своеобразного *синтеза когнитивных практик*. Данный синтез возможен, если доверять интерпретирующему субъекту, признавать фундаментальную, продуктивно-эвристическую роль целостного человека в эпистемологии.

Другой принципиальный вопрос – это переосмысление и переоценка многих когнитивных форм и феноменов, «преследуемых» за их своего рода маргинальность и несоответствие, например, идеалам классической научной рациональности.<sup>463</sup> В этом плане наивное философствование, конечно, можно рассматривать как маргинальный феномен, поскольку он близок к иррациональному, экзистенциальному – вообще эмпирическому в субъекте и его познании. Однако, на наш взгляд, это не более чем предубеждение, которое нуждается в преодолении, поскольку в детском мышлении наличествуют необходимые базовые структуры рациональности, обеспечивающие возможность интерпретации философских проблем, а также у ребенка есть необходимые субъектные предпосылки, мотивирующие данную интерпретацию как своего рода «ответ» ребенка на «вызовы» бытия.

Как «человек интерпретирующий» субъект предстает, как отмечает Л.А. Микешина, в контексте онтологической герменевтики, понимание которого предполагает разграничение субъекта отвлеченно-теоретического мира и субъекта как «индивидуально ответственно мыслящего» в реальном бытии-событии. Познание, понимание и интерпретация предполагаются укорененными в историческом, социокультурном и даже эволюционном (биологическом) контексте, тесно связанным с традицией, историей и жизнью вообще.<sup>464</sup> Микешина отмечает также, что активность субъекта интерпретирующего значительно выше активности субъекта отражения, ведь в отличие от последнего он обладает неким объемом знания, владеет приемами смыслополагания, обладает внутренним личностным смысловым контекстом, включен в коммуникацию и постоянно находится в диалоге с Другим. Таким образом, между нахождением, «добыванием», конструированием истины и

---

<sup>462</sup> См.: Микешина Л.А. Философия познания... С. 51-52.

<sup>463</sup> Там же. С. 14.

<sup>464</sup> Там же. С. 74.

образованием-становлением субъекта интерпретирующего обнаруживается фундаментальная сущностная связь.<sup>465</sup>

Мы считаем, что *доверие* ребенку как интерпретирующему субъекту необходимо, поскольку он не вне, а внутри познаваемого мира, структурируемого им в соответствии с его целями. Искусственная отчуждаемость, противопоставленность миру или нахождение внутри него предстают как наработанные приемы, которые затем онтологизируются.<sup>466</sup> Доверие, на наш взгляд, предстает как единственно возможная позиция, но оно не сводится к наивному доверию показателям органов чувств и мышлению ребенка, а предполагает осознание предпосылок и пределов такого доверия, включает самооценку и самокритику как неотъемлемый атрибут познавательной деятельности вообще.

В чем заключается суть принципа доверия? В установке, что следует исходить из «живой конкретности» познающего, его участного мышления и доверять ему как ответственно поступающему в получении истинного знания и в преодолении заблуждений. Устремленность субъекта познания к истине – это своего рода «презумпция», которая имеет серьезные онтологические основания в когнитивной, социокультурной и лично-индивидуальной сферах.<sup>467</sup>

Традиционно в эпистемологии господствовал обратный принцип – принцип недоверия, сомнения. Однако можно увидеть и иную традицию, имеющую свои корни, например, в знаменитом тезисе Протагора о человеке как мере всем вещам. В трактовке М. Хайдеггера, «человек есть мера», поскольку он пребывает в круге доступного, несокрытого, непотаенного (алетейи). Непотаенность сущего органична «разным (для каждого человека) кругом внутримирового опыта». И именно «человек каждый раз оказывается мерой присутствия и непотаенности сущего благодаря своей соразмерности тому, что ему ближайшим образом открыто, и ограниченности этим последним, – без отрицания закрытых для него далее и без самонадеянного намерения судить и рядить относительно их бытия и небытия».<sup>468</sup>

---

<sup>465</sup> См.: Микешина Л.А. Философия познания... С. 19.

<sup>466</sup> Там же. С. 159.

<sup>467</sup> Там же.

<sup>468</sup> Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 264-265.

Если не руководствоваться принципом доверия интерпретирующему субъекту, то, например, в ходе образовательного процесса философская пропедевтика столкнется с неразрешимой проблемой объективного оценивания уровня философской рефлексии учащихся. Ж. Боте, например, представляет следующую статистику объективности оценивания работ учащихся: при оценивании сочинения по литературе необходимо 78 проверяющих, математики – 13, физики – 16, а философии – 127 проверяющих.<sup>469</sup>

На наш взгляд, необходимое доверие обеспечат равноправные взаимоотношения в ходе образовательного процесса, что и решит в конечном итоге проблему оценивания. Она будет снята сама собой после того, как оценки превратятся в процедуру фиксации «уровня» философской рефлексии и в соответствии с этим каждый ученик будет иметь персональную шкалу оценивания.<sup>470</sup> С таким же успехом оцениванию со стороны учащихся подвергается и философская культура преподавателя, и если сейчас это происходит негласно, то в случае равноправных взаимоотношений психологическая острота вопроса «о суждении» снимается дружеским поиском общих точек мировосприятия и миропонимания.

### **Формы интерпретации наивного философствования**

Предметом дальнейшего анализа интерпретации философствующего ребенка послужат для нас эпизоды «Кристина и краски» и «Кристина и буквы» из книги Г.Б. Меттьюза «Философия детства».<sup>471</sup> Кристине четыре года, она учится рисовать акварельными красками. Рисую, она начинает задумываться о цветах. В разговоре с отцом она однажды заявляет: «Папа, весь мир состоит из красок». Отец Кристины – человек, который хочет осмыслить все, что волнует его четырехлетнюю дочь, ему нравится «гипотеза» Кристины. Но, осознавая некоторые противоречия в этой «гипотезе», он спрашивает: «А как же быть в таком случае со стаканом?» Кристина задумывается на мгновение, но затем уверенно объявляет, что «оттенки цветов есть и у стакана». Более

---

<sup>469</sup> См.: Боте Ж. Течения современной педагогики // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. М., 1996. № 3. С. 153.

<sup>470</sup> См.: Борисов С.В. Обновление философского образования в школе... С. 23-26.

<sup>471</sup> См.: Matthaws G.B. The philosophy of childhood... P. 14-15.

поздние высказывания Кристины оказались, по мысли Меттьюза, созвучны представлениям Парменида.<sup>472</sup> Кристине было пять лет, и она училась читать. Она училась распознавать и произносить слоги, выделяя их в словах. Она весьма гордилась своими успехами в этом. Снова разговаривая с отцом, она прокомментировала: «Я так рада, что у нас есть буквы». Отец Кристины был несколько удивлен таким специфическим выражением радости. «Почему?» – спрашивает он. «Потому что если бы не было букв, то не было бы никаких звуков, – объясняет Кристина. – Если бы не было звуков, не было и слов... Если не было бы слов, мы не могли бы думать... и если бы мы не могли бы думать, не было никакого мира».

На основании этого примера мы можем выделить ряд характерных форм интерпретации, опираясь на классификацию Г. Ленка.<sup>473</sup> Первичная форма представляет собой прочно устоявшиеся на биогенетическом уровне или фундированные неизменные предопытные образования: то, что ребенок может, например, различать цвета, звуки. Это то, что биологически укоренено.

Следующая форма представляет собой интерпретацию ребенком образцов, воспроизводящих, к примеру, наибольшую часть аналогий и сходств, подобий: подобие форм, красок, звуков и т.д. Вообще подобие играет одну из важных ролей в познании. Движение от познанного к непознанному возможно только в том случае, если между тем и другим заключено нечто, что является подобным познанному и тем самым частично уже познано. Здесь еще нет четкого понятийного оформления какой-либо структуры. Это все, что погружено в рутинное, обыденное поведение, все, что распознается согласно сложившейся привычке, навыку.

Следующая форма интерпретации философствующего ребенка осуществляется посредством принятых предельных норм, закрепленных в социокультурной традиции, которые определенным образом детерминируют его поведение и которые репрезентируются с помощью устоявшихся схем. Норма есть предписание, образец, мера заключения о чем-либо и мера оценки.

---

<sup>472</sup> «То же самое – мысль и то, о чем мысль возникает, ибо без бытия, о котором ее изрекают, мысли тебе не найти» (Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М., 1989. Фр. 30).

<sup>473</sup> См.: Ленк Х. Схемные интерпретации и интерпретационный конструктивизм // Научные и вненаучные формы мышления. М., 1996. С. 130-135; Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 52-53.

Норма выражает то, что существует или должно существовать во всех без исключения случаях в противоположность правилу, которое может быть выполнено, а может, и нет. В рассматриваемых нами примерах речь идет о случаях тождественности, регулярности, соответствия норме, равным образом о нормированных или конвенциональных реакциях на определенные ситуативные признаки. На данной ступени правила и культурные формы интерпретации неотделимы от дифференцированных языковых форм, опосредованных языком и представленных в языке. Однако здесь «языковые формы» следует понимать еще весьма широко. В наших примерах речь идет о рисунках, изображениях любого вида, буквах и т.п. Происходит языково-конвенциональная обработка понятий.

Следующая форма интерпретации ребенка связана с операциями включения и классификации, в которых в «осознанном» порядке располагаются структуры, схемы, которые уже смогли быть оформлены в языке, определенные элементы, к примеру, уже конституированные, – идет ли речь об операциях подведения под понятие, классификации, более подробного или уточняющего описания, видовом образовании, опосредованном и переданном в языке. Все виды целенаправленного, систематизированного и понятийного образования репрезентирующего характера с применением языковых средств, представляют собой, таким образом, интерпретацию, связанную с операциями включения и классификации. Однако мы замечаем, что деление на признаки в детской классификации не всегда соответствует необходимым логическим требованиям.

Следующая форма интерпретации философствующего ребенка имплицитно содержит в себе обосновывающие и «теоретические» истолкования. Это подтверждающая интерпретация. Здесь речь идет не только о связи включения и соподчинения, но и об установлении аргументированных связей между тем, что подлежит классификации, упорядочению, постановке вопроса «почему?» и ответу на него, подлежит оправданию способов ответного реагирования, поведения. Таким образом, речь идет об аргументированной, гипотетической и определенным образом интеллектуально представленной связи сложившихся способов понимания, находящихся определенные формы. Эти аргументирующие скрепы являются существенной характеристикой

подтверждающей интерпретации ребенка.

Последняя форма интерпретации философствующего ребенка – это «методологическая» метаинтерпретация. Мы видим, что ребенок созданные им самим интерпретационные конструкты заново делает предметом анализа на более высокой ступени интерпретации, а затем еще на более высокой ступени истолковывает и интерпретирует применение интерпретационного конструкта как уровень его объективной представленности в языке. По сути дела речь идет о выстраивании метатеории или метаязыка. Например, рассматриваемая нами «метатеория» Кристины может быть выражена следующей схемой: знак (буквы) – мир (система) – мир как знаковая система  $\Rightarrow$  «если бы не было букв (знаков), то не было бы и мира (как знаковой системы)», т.е. мир, являясь непознанным, не существовал бы для нас.

Развитый выше в общих чертах интерпретационный подход в характеристике наивного философствования, рассматриваемый главным образом в методологическом аспекте, можно с полным правом расширить до уровня трансцендентального подхода, так как все акты познания и понимания бытия неизбежно подлежат интерпретации, оформляются с ее помощью и, следовательно, «зависят» от нее. Согласно Г. Абелю, любая реальность является интерпретативно постигаемой и по необходимости конструируется способом, зависимым от интерпретации; концепция реальности и постижение реальности с необходимостью пропитаны интерпретацией.<sup>474</sup> Согласно Г. Ленку, процесс интерпретации по существу состоит в выборе и активации возможных форм (схем), проверяемых с точки зрения того, согласуются ли они с фрагментами мысленных данных в памяти. Помимо этого, это процесс активного поиска информации и ее структурирования.<sup>475</sup> Таким образом, человек есть «метаинтерпретирующее существо», способное подниматься на все более высокие уровни интерпретации.<sup>476</sup>

---

<sup>474</sup> См.: Abel G. Interpretationswelten. Gegenwartsphilosophie jenseits von Essentialismus und Relativismus. Frankfurt a/M, 1993.

<sup>475</sup> См.: Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения... С. 51.

<sup>476</sup> Там же. С. 53.

## Особенности логики наивного философствования

Следует отметить, что приведенные выше примеры свидетельствуют, что одной из особенностей интерпретации философствующего ребенка является *отсутствие строгого логического следования*. На это обращает внимание И.В. Дмитриевская, сравнивая «детскую логику» с аристотелевой логикой. Во-первых, это логика не понятий, а представлений и восприятий, т.е. вместо абстрактных понятий, как терминов умозаключения в аристотелевой логике, ребенок использует чувственные образы, хотя и придерживается логической связи между этими терминами-образами; образный компонент является причиной логических ошибок в рассуждениях ребенка. Во-вторых, мышление ребенка является развивающейся, «открытой» структурой, в то время как аристотелева логика предназначена для контроля за мышлением устоявшимся, сформированным к моменту рассуждения. В-третьих, логика ребенка – это орудие создания некой мифической картины мира, художественной по форме и чувственно-образной по содержанию, аристотелева же логика служит во многом орудием построения научной картины мира.<sup>477</sup> Мы бы несколько откорректировали данный момент: не столько научной, сколько научно-ориентированной, «научообразной».

Характеризуя «детскую картину мира» как целостное знание, открытую систему, Дмитриевская выделяет ряд уровней данной системы: «Концептом детской картины мира является установка – идти путем жизни; ребенок по определению способное, жизнеутверждающее существо. Структурные функции выполняет особое познавательное отношение – игры, мир осваивается действенно. Элементами служат все явления и вещи, включенные в игру».<sup>478</sup> С этим можно согласиться, однако выводы Дмитриевской, сделанные по этому поводу, на наш взгляд, требуют критического анализа.

«...Детская логика, – пишет Дмитриевская, – необходимый компонент игрового отношения к миру, не ставящего цель открытие объективной истины. Овладение аристотелевой («взрослой») логикой

---

<sup>477</sup> См.: Дмитриевская И.В. Детская логика: герменевтический аспект // Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005. С. 89.

<sup>478</sup> Там же.



опирается на более высокий уровень абстракции и ранг рефлексии; здесь логические операции отражают отношения между свойствами вещей и свойства отношений, в то время как детская логика исследует сами вещи с их свойствами и отношениями. Повышение ранга рефлексии и уровня абстракции начинается с обучения в школе, когда ребенок активно включается в познание мира письменной культуры». <sup>479</sup> Некоторая идеализация «объективной истины», на наш взгляд, не совсем уместна. Гораздо корректнее говорить об истине абсолютной и относительной, которым свойственны как объективация, так и активная роль познающего субъекта. Любая познавательная интенция в пределе нацелена на поиск истины, основанной на определенной системе доказательств. Исключение здесь составят, пожалуй, только «истины веры». Просто философствующий ребенок отстаивает свое «авторское право» на систему доказательств, при этом, конечно, он может «заблуждаться» с точки зрения выбора метода исследования, однако вполне резонно допустить мысль о том, что у него просто иной, нежели у взрослого, исследовательский объект. В связи с этим, мы не можем согласиться с утверждением Дмитриевской о том, что аристотелева логика – это «более высокий уровень абстракции и ранг рефлексии», чем непосредственное исследование «самых вещей с их свойствами и отношениями». Как известно, абстрагирование – это отвлечение от многого в предмете ради одного его свойства, пренебрежение всеми гранями драгоценного камня, ради одной. А одностороннее, конечно, несравненно проще многостороннего и, значит, конкретное неизмеримо сложнее абстрактного. Само слово «конкретное» означает «составное, сложное, многостороннее». Сложное надо познавать через более простое, и абстрактное мышление оказывается необходимым, чтобы познать любое конкретное явление. Как утверждал Гегель, мысля абстракциями, можно мыслить и вполне конкретно. Конкретное есть единство многообразного. На него выходят или к нему приходят, когда пытаются выявить или охватить как можно больше сторон (каждая из которых – абстракция) исследуемого предмета и затем дать его синтетически целостное определение, понимание. Конкретно мыслим мы и тогда, когда точно очерчиваем границы применимости той или иной истины, когда приписываем ее к определенным времени и месту. В данной связи принято говорить, что нет абстрактных истин, истины всегда

---

<sup>479</sup> Дмитриевская И.В. Детская логика... С. 89.

конкретны.<sup>480</sup> Мы, конечно, не утверждаем, что аристотелева логика для философствующего ребенка – это «интуитивно» пройденный или преодоленный этап в мышлении. Мы просто хотим еще раз подчеркнуть, что прежде чем рассуждать об адекватности метода исследования, нужно четко определить его объект. То, что в школе ребенок приобретает навыки элементарных логических операций относительно объектов «письменной культуры», во многом упрощенных и вырванных из контекста реальной жизни, хотя и свидетельствует о том, что он переходит на иной уровень абстракции и рефлексии, но это не значит, что уровень его мышления становится выше. Мышление в целом ошибочно сводить только к навыкам освоения тех или иных когнитивных процедур.

Момент сомнения присутствует в рассуждениях самой Дмитриевской. «С одной стороны, – пишет она, – прививать навыки владения аристотелевой логикой необходимо с раннего возраста, с того момента, как ребенок начинает говорить. Язык логичен, он служит не только средством общения, но и формирует мысль, а форма выражает закон. С другой стороны, аристотелева логика "останавливает" процесс мышления, лишает его креативности, творческой инициативы. Детская логика, широко использующая индукцию и аналогию, напротив, служит логикой открытия, получения нового знания».<sup>481</sup> Данное сомнение приводит автора к утверждению онтологического статуса интерпретирующего ребенка. «"Детский мир" – это мир условный, виртуальный, мир "как будто"; он не требует для своего бытия логического принципа утверждения истинности или ложности, а опирается на принцип игры. С другой стороны, ребенок чувствует и понимает, что детский мир недостаточен для полноценного бытия в социуме, ограничен, и поэтому стремится к открытости, незамкнутости своего мира».<sup>482</sup>

На наш взгляд, данное утверждение нуждается в критическом анализе. Не совсем корректно противопоставление логического принципа утверждения истинности и ложности и принципа игры. Да, с точки зрения традиционной формы знания («школьного образования») интерпретация ребенка может быть деструктивной с позиций формальной логики. Однако поскольку любое знание

---

<sup>480</sup> См.: Гегель Г. Наука логики: В 3 т. М., 1972. Т. 3. С. 262-263.

<sup>481</sup> Дмитриевская И.В. Детская логика... С. 90.

<sup>482</sup> Там же.

человека о мире интерпретативно, то его с полным правом можно назвать способом конституирования мира, а, следовательно, игрой. Просто ребенок, в отличие от взрослого, играет в другие игры и по другим правилам, кроме того, ему не нужно симулировать. «Способность к игре и потребность в ней, – пишет Л.Т. Ретюнских, – заложена в бытийной природе человека познающего, человека активно пропускающего окружающий мир через призму субъективных восприятий и представлений, через мир собственного воображения, продуцирующего разные игровые формы».<sup>483</sup>

Можно считать вполне естественным, что, начавшись с удивления, сомнения, переживания, вопрошания наивное философствование детства находит прямое продолжение в игре. Разумеется, речь идет об игре особого склада – своего рода «игре понятиями»,<sup>484</sup> «игре разума». Например, Г.Б. Меттьюз для пояснения этого использует материалы протокольных записей, сделанных им самим, а также выполненных по его заданию студентами колледжа; кроме того, он привлекает обширный фактический материал наблюдений, зафиксированный С. Айзааксом.<sup>485</sup>

Выше мы рассматривали многочисленные примеры «концептуальных игр» наивного философствования детства. Дополним их примерами Меттьюза. Можно ли потерять свое имя? Нет, отвечает на этот вопрос здравый смысл (и большинство из группы 6–7-летних детей в протокольной записи). «Но что если человек забудет свое имя?» – спрашивает один из детей. Можно спросить у брата, отвечает ему другой, воспроизводя при этом обычную логику здравого смысла вместе со столь характерным для него стремлением поскорее закрыть вопрос. Но что если и брат забыл это имя? Этот вопрос открывает перед философствующим ребенком область свободного оперирования, игры возможностями. В одном из эпизодов, анализируемых Меттьюзом, Дэнис (4 года) делает вывод о том, что один и тот же предмет одновременно может быть и впереди и позади (этот весьма глубокий вывод сделан на типично «детском» материале – рассуждениях о «гонках» вокруг круглого стола). Благодаря такого рода игре понятиями, замечает Меттьюз, ребенок открывает для себя область логики относительных понятий.

---

<sup>483</sup> Ретюнских Л.Т. Философия игры. М., 2002. С. 90.

<sup>484</sup> Matthews G.B. Philosophy and the Young Child... P. 11.

<sup>485</sup> См.: Кларин М.В. Философия и ребенок... С. 135.

Еще одним из примеров концептуальной игры может служить «астеизм» – намеренно неверное истолкование значения слов. 6-летний Дэнис слышит, как его брат ворчит на людей, которые «поднимают шум из-за того, встает человек рано или нет, и из-за тому подобных вещей». Дэнис тут же замечает: «Рано и поздно – это не вещи. Это не вещи вроде чашек столов и стульев – не вещи, которые можно сделать». Меттьюз подчеркивает родство детского и философского астеизма, которое выступает как средство прочтения смысла и логики представлений, скрывающихся за часто употребляемыми понятиями и выражениями.<sup>486</sup>

Замечание Дэниса могло бы привести к попытке определить само свойство «вещности», – тем более что он уже выделил одну из категорий вещей, «которые можно сделать», что напоминает категорию вещественных предметов, выделенную Аристотелем.<sup>487</sup> Впрочем, такого рода философские реплики, по мнению Меттьюза, замечательны сами по себе, так как они доставляют ребенку удовольствие, которое можно рассматривать как одно из неперенных условий наивного философствования.

На данных примерах можно видеть, что в отличие от здравого смысла философствующий ум ребенка стремится не закрывать, а открывать проблему, ставить вопросы, ведущие в область нового, парадоксального, непознанного. В связи с этим, мы не можем в полной мере принять позицию М.В. Кларина, который, уточняя оценку Меттьюзом роли концептуальной игры для философского мышления как такового, а также и для его становления, полагает, что Меттьюз склонен несколько утрировать связь философии и интеллектуальной игры. Кларин пишет по этому поводу: «Можно в известной степени принять мысль автора (*Меттьюза* – С.Б.) о том, что "философия может быть игрой", так же как и мысль об их слиянии в детском философствовании. Однако как игра, так в философское мышление (рассматриваются они как момент индивидуального или культурно-исторического развития) являются не самоцелью, но средством познания человеком (человечеством) объективно существующего мира. Мир является не только отправной точкой, истоком, но и целью познания. И игра поэтому выступает как средство познания мира, а детское философствование предстает не

---

<sup>486</sup> См.: Matthews G.B. *Philosophy and the Yong Child...* P. 15.

<sup>487</sup> Ibid. P. 16.

как самозамкнутая концептуальная игра, но как инструмент активного познания человеком объективного мира и самого себя как его части».<sup>488</sup> На наш взгляд, неверно противопоставлять наивное философствование и интеллектуальную игру и тем самым низводить философствование просто к «средству» (инструменту) познания мира. Философствование имеет ценность само по себе как цель самопознания и установления гармоничных отношений с миром. Дети могут легко поступиться стремлением к «объективности» познания, но они всегда отстаивают свое право интеллектуального и экзистенциального самовыражения. Они осуществляют себя в акте философствования, и никакая другая форма познавательной деятельности не станет для них равнозначной «заменой» философствованию.

То, что ребенок чувствует и понимает, что его мир «недостаточен для полноценного бытия в социуме»<sup>489</sup> действительно свидетельствует о том, что этот мир ограничен, однако он ограничен не сам по себе, а ограничен этим социумом. Следовательно, стремление ребенка принимать «правила игры» взрослого мира есть не более чем фактор его приспособления, «выживания» в социуме, фактор освоения тех или иных когнитивных процедур мыследеятельности, но не фактор развития его мышления как такового.

Как отмечает Ж. Боте, для детей, зачастую, перенос когнитивных навыков, полученных в ходе решения соответствующих логических задач, на те или иные познавательные проблемы оказывается проблематичным.<sup>490</sup> Дети научаются хорошо решать силлогизмы, но влияние этого навыка на общие результаты проявления их мыследеятельности остаются весьма опосредованным. Правило, усвоенное вне всякого контекста, может так и остаться без применения в каком-либо конкретном контексте. Таким образом, разрушение «непроизвольного автоматизма первоначальной работы» (Ж. Боте) мышления ребенка может на определенном этапе значительно усложнить ее.

Учитывая специфику «мифичности» детского сознания, необходимо обратить внимание еще на один аспект «детской»

---

<sup>488</sup> Кларин М.В. Философия и ребенок... С. 135.

<sup>489</sup> Дмитревская И.В. Детская логика... С. 90.

<sup>490</sup> См.: Боте Ж. Течения современной педагогики... с. 154.

логики. По мысли К. Г. Юнга, мифические архетипы составляют часть особой (мифической) картины мира и в другой картине мира (скажем, рациональной) существовать не могут и вытесняются ею в подсознательное. Тем не менее, они определенным образом довлеют над речью и поведением человека, заставляя «принимать их всерьез», т.е. подчиняться их особой логике – той самой, по которой и строится мифическая картина мира, частью которой они являются.<sup>491</sup>

Выяснение особой «логики» мифической картины мира позволит лучше понять специфическую «логику» наивного философствования. Как считает Я.Э. Голосовкер, в основе создания мифического образа лежит процесс «имагинации» – синтеза двух принципиально разных моделей освоения мира. Голосовкер называет их «логикой познания» и «логикой творчества».<sup>492</sup> Такой синтез дает повод Ф.Х. Кессиди именовать логику мифа «оборотнической логикой».<sup>493</sup> Согласно Д.П. Пашиной, «определение» мифа базируется на особом понимании причинности и организации картины мира, что не соответствует привычной строгой причинно-следственной цепочке и классическим принципам абстрактно-логического мышления.<sup>494</sup> Более того, данная причинность вообще не имеет никакого отношения к формальной логике. То есть она не относится к этой логике ни положительно (и потому ее никак нельзя назвать логической или даже логичной в привычном понимании этого слова), ни отрицательно (и потому ее нельзя назвать и алогичной или же антилогичной). Логика формального типа этой причинности и построенной на ней картине мира попросту безразлична: у них слишком разные ценности, акцентировки, чтобы законы одной имели какое-либо значение для другой. С одной стороны, оказываются обобщения, абстракции, объективность, воспроизводимость, сходство и схематизация, с другой – конкретность, эмоциональность, различие, изменчивость и «перетекание». И та, и другая «логики» признают существующими признаки сущего, выделяемые друг другом, но не считают их существенными. И это приводит к тому, что получаются две очень разные картины мира, основанные на совершенно различных принципах и практически не

---

<sup>491</sup> См.: Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов... С. 92.

<sup>492</sup> См.: Голосовкер Я.Э. Логика мифа. М., 1987.

<sup>493</sup> См.: Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу... С. 114.

<sup>494</sup> См.: Пашина Д.П. Неопределимость мифа и особенности организации мифопоэтической картины мира // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 6. С. 88-107.

пересекающиеся, как две различные проекции.

Причинность мифической картины мира основана, по словам Пашниной, на «законе небезразличия» или «участного внимания».<sup>495</sup> Если в формально-логическом представлении картины мира основное внимание уделяется структуре и функциям, то в мифическом функции неотделимы от сущности того, кто обладает этой функцией. Поскольку же предметы и явления отличаются друг от друга – и отличаются в первую очередь именно внутренне, т.е. *по сущности*, – то замена и обобщение становятся для этого мира невозможны, но особенно важным становится внимание к частному, конкретному, отличающемуся, ведь именно с отличием и связана функциональность.

Эта причинность выступает каждый раз как причинность некоторого со-бытия, т.е. взаимо-действия, а взаимо-действие оказывается связано с сущностью и отношениями друг к другу участников этого со-бытия или взаимо-действия. Поэтому миф предполагает и иное структурирование картины мира, и иной тип языка, специфичный для такого понимания причинности и необходимый для соответственной ему организации мифической картины мира. Однако, на наш взгляд, здесь возникает противоречие данной картины мира, ведь сочетание конкретности и синтетичности, зачастую, приводит к неопределенности. «Внимательное и скрупулезное наблюдение, всецело обращенное к конкретному»,<sup>496</sup> с одной стороны, а с другой – «...пралогическое мышление является синтетическим по своей сущности...».<sup>497</sup> Но было бы ошибочно полагать, что существует две формы мышления: одна пралогическая, а другая логическая, которые отделены друг от друга глухой стеной. Просто следует допустить мысль, что существуют различные мыслительные структуры, которые могут иметь место не только в одном и том же обществе, но даже в одном и том же сознании. Таким образом, по определению Л. Леви-Брюля, пралогическое мышление не антилогично, и не алогично, просто оно не стремится, прежде всего, подобно нашему мышлению, избегать противоречия. «Оно отнюдь не имеет склонности без всякого основания впасть в противоречия (это сделало бы его совершенно нелепым для нас), однако оно и не думает о том, чтобы избегать противоречий. Чаше

---

<sup>495</sup> См.: Пашнина Д.П. Неопределимость мифа... С. 104.

<sup>496</sup> Леви-Стросс К. Неприрученная мысль... С. 289.

<sup>497</sup> Леви-Брюль Л. Первобытное мышление... С. 138.

всего оно относится к ним с безразличием. Этим и объясняется то обстоятельство, что нам так трудно проследить ход этого мышления».<sup>498</sup>

Таким образом, мифическое представление, являясь каждый раз символическим, т.е. отсылающим к другому, сочетает в себе и максимальное внимание к частному. Однако же в мифическом представлении две эти особенности неизменно сопутствуют друг другу и, судя по всему, связаны между собой теснейшим образом. Установка на особенное приводит к развитию конкретного мышления и сводит к минимуму возможность обобщения. Она же приводит к тому, что каждое конкретное воспринимается в соответствующем ему окружении, соответствующей ситуации, т.е. столь же частной «картинке», сопровождаемой каждый раз определенной эмоцией и поведенческим императивом. Таким образом, конкретное в мифической картине мира необходимо выступает как символ, отсылающий к условиям его существования, и не может быть представлено формально-логически, «само по себе».

### **Эмоциональная напряженность наивного философствования**

Еще одной важной особенностью интерпретации философствующего ребенка является ее большая *эмоциональная напряженность*. Присущая ребенку «мифичность» сознания неизбежно порождает эмоциональность его высказываний. Это не удивительно, поскольку уже в обычном языке, по словам Р. Барта, «содержатся некоторые предпосылки для мифологизации, зачатки знакового механизма, предназначенного для манифестации интенций говорящего».<sup>499</sup> Это то, что можно назвать *экспрессивностью* языка. Кроме того, языковой смысл редко бывает с самого начала полным, не поддающимся деформации. Благодаря эмоциональности, зачастую, осуществляется подмена обычного выражения образным. В свою очередь, эмоции, встроенные в наивное философствование, способны не только воспроизводить и модифицировать некую реальность, но и создавать ее. Эмоции не столько передают ту или иную информацию, сколько являются средством жизнеобеспечения философствующего ребенка. Посредством эмоциональной напряженности для ребенка становится возможен выход на понимание глубинных структур

---

<sup>498</sup> Леви-Брюль Л. Первобытное мышление... С. 139.

<sup>499</sup> Барт Р. Миф сегодня... С. 99.



бытия, прохождение ряда уровней смыслов, при этом любой смысл обнаруживает себя сначала именно как эмоционально переживаемый. Понимание же в его предельно развернутом варианте есть творческий процесс создания новых смыслов. Формой этого творчества является проникновение в реальность посредством активной работы сознания понимающего и интерпретирующего субъекта. Такое понимание есть не просто включение эмоционального переживания в собственное сознание субъекта, но включение этого сознания в смысловую реальность. Отсюда можно сделать вывод, что для наивного философствования детства вообще невозможно непонимание, т.к. оно управляется не мощью интеллекта, системностью метода или необходимостью внешних обстоятельств, а субъективным переживанием ценности самого понимания, его целесообразности с точки зрения жизнеобеспечения личности.

С. Л. Рубинштейн отмечает: «Всякое ощущение, всякая мысль – всегда есть ощущение, мысль определенного человека. Субъективность психического означает, что это деятельность субъекта. Субъективной в этом общем смысле слова является всякая психическая, всякая познавательная деятельность – в том числе и та, которая раскрывает человеку объективную реальность и выражается в объективной истине».<sup>500</sup> Для ребенка объективная реальность раскрывается большей частью через действия и эмоции. Именно действия и эмоции вводят его в мир человеческих отношений, открывают его как объективную реальность, и в то же время как объективную реальность его собственного жизненного мира. В этом смысле эмоции – это та действенная форма, в которой лучше всего отражается символическое пространство жизненного мира ребенка. «Возникая в ответ на воздействие жизненно значимых событий, эмоции способствуют направлению на них психической деятельности и поведения. Эту функцию они выполняют, оказывая, в частности, влияние на содержание и динамику познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления».<sup>501</sup>

«Мифическое» сознание ребенка пребывает в состоянии постоянного эмоционального напряжения, поскольку любое понятие или образ предмета воспринимаются им в форме его «личного» имени. Этот «анимизм» представлений ребенка открывает широкий простор для конфликтного или гармоничного отношения с

---

<sup>500</sup> Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 61.

<sup>501</sup> Психологический словарь. М., 1983. С. 413.

реальностью в зависимости от меры ее воздействия и «полюса» эмоциональной напряженности. Ребенок очень чуток к проявлению боли и страдания, поскольку непосредственно проецирует их на себя. Оберегая свой жизненный мир от «вторжения» этих негативных эмоций, он пытается мифически воздействовать на «суровую» реальность, включая ее в символическое пространство смысловой игры. «Четырехлетний Алик Чернявский спокойно слушал сказку про злую лису и простодушного волка. Но когда он узнал, что хвост у волка примерз и что волк, убегая от врага, был вынужден оставить оторванный хвост в проруби, он очень огорчился его неудачей и дрожащим голосом спросил: "Но ведь хвост потом вырос? Правда?" "Нет! – отвечали ему. – Этого никогда не бывает". "Нет, вырос! вырос! вырос!" – упрямо настаивал мальчик. "Да нет же, у одних только ящериц хвосты отрастают опять, а у волков никогда". Горе Алика не имело пределов. Он так разбушевался, что его долго не могли успокоить. Он рыдал навзрыд и сквозь слезы выкрикивал: "Вырос! вырос! вырос!"»<sup>502</sup>

«Самым грозным наказанием для ребенка, – пишет Г.С. Абрамова, – является то, о котором мы подчас и не подозреваем: лишение радости».<sup>503</sup> Наивное философствование детства всегда окрашено положительными эмоциями, причем их вызывают сами рефлексивные процедуры. Например, смех у ребенка могут вызвать результаты определенных когнитивных операций: несовпадение цели и замысла действия в силу случайных причин, повторяемость какого-то способа, который не ведет прямым путем к цели, несовпадение отношения к действию и его объективной ценности и т.п.

Я. Корчак пишет: «Почему (*ребенок* – С.Б.) с такой самозабвенной радостью гасит спичку, волочит комнатные туфли отца, несет скамеечку бабушке? Подражает? Нет, нечто значительно большее и ценнейшее. "Я сам", – восклицает ребенок тысячи раз жестом, смехом, мольбой, гневом, слезами».<sup>504</sup> Ребенок проявляет экзистенциальную озабоченность через отношение – свое отношение к людям, к миру предметов, к возможности взаимодействовать с ними. Это отношение состоит в умении оценивать свои возможности, анализировать конкретную ситуацию с учетом своих возможностей, в умении ставить цель и достигать ее.

---

<sup>502</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти... С. 191.

<sup>503</sup> Абрамова Г. С. Возрастная психология... С. 388.

<sup>504</sup> Корчак Я. Как любить детей. М., 1973. С. 20.

В характере отношения ребенка к миру и к своему Я проявляются особенности наивного философствования как обобщения его конкретно-практической деятельности. Что главное выделяет ребенок посредством этого опыта философствования, то и будет определять его дальнейшие действия. Обобщению подвергается все: отношения, свойства, характеристики, переживания, эмоциональные состояния и т.д. Обобщения дают возможность во «внутренней модели» жизненного мира предвидеть свои действия и возможные свойства предметов. Главным средством обобщения является язык, где, по сути, обобщает каждое слово. Уже в речи ребенка, который только начинает говорить, наблюдается обобщение, например, как предвидение: «Сейчас мы будем спать, потом пойдем гулять, будем кушать и играть, и гулять, потом опять спать». Далее идут удивление, сомнение, переживание и вопрошание, как основания и форма наивного философствования, инициирующие собственно философские рассуждения в своей специфической наивной форме.

В связи с этим возникает вопрос: что собой представляет это специфическое *семантическое поле* интерпретации наивного философствования? Вообще значение, в нашем понимании, есть гносеологический образ, в рамках которого конструируется два семантических элемента: предметное значение – внеситуативное образование, в котором слово обладает семантическим потенциалом, и смысл – ситуативное состояние, в котором семантический потенциал реализуется в единичном актуальном значении. Предметное значение обладает рядом характеристик, определяющих его системообразующее свойство, оно является ядром семантического пространства или семантического поля. На наш взгляд, семантическое поле интерпретации наивного философствования может быть охарактеризовано как нестабильная система ассоциативных связей, пронизанных социокультурным контекстом. В сфере языковой коммуникации семантическое поле интерпретации приобретает характер концептуального поля. Если семантическое поле интерпретации – это концепция бытия обозначаемого средствами языка объекта, то концептуальное поле интерпретации – это концепция бытия субъекта во взаимодействии с обозначаемым в языке предметом. Именно обусловленный необходимостью осмысления действительности и общения «рефлексивный выход» над семантическим полем интерпретации в

концептуальную, экзистенциальную область порождает эмоциональное напряжение. При сохранении понятийного фона значения смысл в пределах одного акта коммуникации может неоднократно меняться до тех пор, пока не будет выработан образец будущего действия субъекта в подобной проблемной ситуации. Кроме предметного значения и интересубъективного смысла понятие, подвергнутое интерпретации наивного философствования, раскрывает в себе еще один – личностный, индивидуально-психологический смысл, он представляет собой совокупность всех психологических феноменов, возникающих в индивидуальном сознании ребенка в процессе философствования. Поиск личностного смысла определяется не только осознанной или неосознанной потребностью субъекта, но и пониманием языковых выражений. В процессе понимания смысла и выработки оптимального образа действия в определенной проблемной ситуации сознание ребенка обращено не столько внутрь себя, сколько во внешнюю действительность, в которой философствующий ребенок начинает осознавать свою социокультурную роль. Именно это обстоятельство, связанное с необходимостью ориентироваться в самых разнообразных проблемных ситуациях, придает его философствованию эмоциональную напряженность.

То, что детские размышления нередко несут на себе отпечаток сильных эмоций, отнюдь не снижает их философской насыщенности. Меттьюз специально анализирует эти состояния тревожности, взволнованности в глубинном, экзистенциальном понимании этого слова. Шестилетний Джон после смерти своей собаки задумывается о жизни и смерти, размышляет об уникальности своего существования. Мысленно он перебирает все, что ему принадлежит: книги, игрушки, одежду и т. д.; кроме того, у него есть две руки, две ноги, голова... Джон спрашивает: «Какая часть меня – действительно я?» Вопрос Джона, по сути дела, ставит проблему аутентичности: чего может лишиться индивид, сохраняя при этом аутентичность своего существования?<sup>505</sup> Уход взрослых от ответа на подобные вопросы, их стремление отвлечь ребенка от мыслей о смерти нередко маскирует их желание оградить самих себя от размышлений такого рода. Сходным образом взрослые нередко проецируют на ребенка свою тревожность, связанную с темой смерти. Мы видим, что вопрос

---

<sup>505</sup> См.: Matthews G.B. *Philosophy and the Young Child...* P. 86-87.

Джона скрывает в себе широкие возможности для дальнейших размышлений. Меттьюз продолжает линию возможных рассуждений. Волосы, состриженные с головы Джона, более не являются частью его самого, однако что можно сказать о его руках, ногах, голове – всем его теле? Если рассматривать их как то, что принадлежит Джону, то он выступает как нечто от них обособленное. Тогда он мог бы лишиться не только состриженных волос, но и всего своего тела; его аутентичность можно было бы свести к душе, которой принадлежит тело. Можно рассуждать и дальше, однако мы видим, что в приведенных рассуждениях заложена некоторая неопределенность, связанная с употреблением грамматической конструкции принадлежности. Так, выражения «у Джона есть игрушка», «игрушка Джона» обозначают отношения принадлежности (обладания), но грамматически сходные выражения «у Джона есть голова», «голова Джона» обозначают отношения целого и части. Поэтому философская постановка вопроса сводится к рассмотрению соотношения части и целого в аспекте проблемы аутентичности. Меттьюз сопоставляет с вопросом Джона известную логическую задачу о «корабле Тезея». Меттьюз продолжает рассуждения Джона, рассматривая (конечно, в сфере чистой абстракции) вопрос о постепенной замене частей человеческого тела: в какой момент этого процесса будет утрачена аутентичность первоначального обладателя тела?

Данное рассмотрение проблемы аутентичности является чисто «интеллектуальным» и не затрагивает ее личностной значимости. Однако, говоря об интерпретации наивного философствования, отмеченной эмоциональной напряженностью, взволнованностью, Меттьюз справедливо замечает, что реакции взрослого желательно соответствовать не только абстрактному содержанию рассуждений, но и учитывать их эмоционально-личностную значимость для ребенка. «Иногда, взрослый должен забыть о философии и сосредоточиться на эмоциональных проблемах ребенка».<sup>506</sup> Действительно, необходимо помнить о бережном отношении к внутреннему миру ребенка, его эмоциональной целостности. На наш взгляд, это вполне уместное напоминание, потому что реакция взрослого на детские высказывания не всегда учитывает их эмоционально-личностный фон.

---

<sup>506</sup> Matthews G.B. *Philosophy and the Young Child...* P. 84.

В этой главе мы показали, что наивное философствование «естественно» сопровождает процесс развития мышления и речи ребенка. В связи с этим вопрос о роли интерпретации в процессе наивного философствования может обогатить представления о природе философского мышления в целом. Например, рассматривая приведенные Меттьюзом примеры, можно заметить, что постановка детьми философских вопросов связана с моментами прояснения ими смысла и значения понятий, их взаимосвязи и соотношения (при этом особое внимание детей привлекают все моменты неоднозначности); это же относится и к процессу освоения социокультурных (например, этических) установок. Мы утверждаем, что наивное философствование не является при этом лишь продуктом чистой «игры сознания», но в целом соответствует объективным закономерностям процесса познания человеком окружающего мира и своего места в нем, – процесса, в котором интерпретирующий субъект, начиная с первых шагов в осознании окружающего, стремится одновременно освоить имеющийся гносеологический инструментарий и преодолеть присущие ему моменты односторонности и ограниченности.

**Подведем итоги.** Философствующий ребенок в своей интерпретации не выходит за границы обыденно-практического знания, однако его рассуждения содержат рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты. Источниками структурных новообразований, обеспечивающих интерпретацию являются отражающая и рефлексирующая абстракции. Мы считаем, что между концептуальной ассимиляцией объектов друг с другом и семиотизацией существует взаимозависимость, и оба эти процесса ведут свое происхождение от дополнительного, «комплетивного» обобщения сенсомоторной ассимиляции, которой соответствует отражающая абстракция элементов. Например, усвоение правил формальной логики не составляет для ребенка особого труда, поскольку этими правилами он постоянно интуитивно пользуется, извлекая их из контекста грамматики или элементарной математики. Однако логика открывает для ребенка обширные «пограничные зоны», требующие рефлексивного осмысления. Дети пытаются не столько давать прямые ответы, сколько интерпретируют проблемы доступными им средствами.

Конструктивные построения ребенка, приобретают все возрастающую сложность, несмотря на то, что каждое из них начинается с разных проб, частью случайных и содержащих значительную часть иррационального. Эта возрастающая сложность есть результат саморегуляции, и она выражается через также возрастающее уравнивание когнитивных структур. Спонтанно возникающая философская интерпретация обеспечивает когнитивное уравнивание, «играющее на повышение», т.е. нарушения равновесия ведут не к возвращению к предыдущей форме равновесия, а к некоей лучшей форме, характеризующейся возрастанием взаимозависимостей и взаимодействия.

Мы считаем, что в детском мышлении наличествуют необходимые базовые структуры рациональности, обеспечивающие возможность интерпретации философских проблем, а также у ребенка есть необходимые субъектные предпосылки, мотивирующие данную интерпретацию как своего рода «ответ» на «вызовы» бытия. Познание, понимание и интерпретация мыслятся нами как укорененные в историческом, социокультурном и генетическом контексте. Поэтому мы исходим из «живой конкретности» познающего ребенка, его участного мышления и доверяем ему как ответственно поступающему в получении истинного знания и в преодолении заблуждений.

Интерпретационный подход в характеристике наивного философствования можно рассматривать как в методологическом, так и в трансцендентальном аспектах, так как все акты познания и понимания бытия неизбежно подлежат интерпретации, оформляются с ее помощью и, следовательно, «зависят» от нее.

Особенностью интерпретации наивного философствования является *отсутствие строгого логического следования*. Ребенок отстаивает свое «авторское право» на систему доказательств. Поскольку любое знание человека о мире интерпретативно, то его с полным правом можно назвать способом конституирования мира, а, следовательно, игрой. Ребенок, в отличие от взрослого, играет в другие игры и по другим правилам, кроме того, ему не нужно симулировать. В отличие от здравого смысла философствующий ум ребенка стремится не закрывать, а открывать проблему, ставить вопросы, ведущие в область нового, парадоксального, непознанного.

Еще одной особенностью интерпретации наивного философствования является ее большая *эмоциональная*

*напряженность.* Эмоции, встроенные в наивное философствование, способны не только воспроизводить и модифицировать некую реальность, но и создавать ее. Эмоции не столько передают ту или иную информацию, сколько являются средством жизнеобеспечения философствующего ребенка. Эмоции – это та действенная форма, в которой лучше всего отражается символическое пространство жизненного мира ребенка. Мифическое сознание ребенка пребывает в состоянии постоянного эмоционального напряжения. Например, ребенок очень чуток к проявлению боли и страдания, поскольку непосредственно проецирует их на себя. Оберегая свой жизненный мир от «вторжения» этих негативных эмоций, он пытается мифически воздействовать на «суровую» реальность, включая ее в символическое пространство смысловой игры. Наивное философствование ребенка всегда окрашено положительными эмоциями, причем их вызывают сами рефлексивные процедуры.



### Глава III. Эпистемологическая значимость наивного философствования

#### 8. Наивное философствование в социокультурном пространстве

Г.Б. Меттьюз в своих исследованиях приходит к выводу, что «экскурсы в философию» вполне обычны для детей между тремя и семью годами, а что же касается детей более старшего возраста, то приходится констатировать, что даже среди восьми- и девятилетних, это становится редкостью. «Моя гипотеза заключается в том, – пишет Меттьюз в книге «Философия детства», – что, как только дети хорошо осваиваются в школе, они узнают, что от них ждут, прежде всего, "полезные" вопросы (*и ответы* – С.Б.), т.е. "полезные" с точки зрения того или иного предмета изучения. Детское философствование тогда либо уходит в подполье, либо становится абсолютно непродуктивным».<sup>507</sup>

К сожалению, дети как наивные философы, не встречают со стороны взрослых должного понимания и внимания к поставленным им проблемам. Недоумение, ирония, софистика, различного рода отговорки со стороны взрослых формируют в сознании ребенка своего рода табу на данные области размышлений. Налицо противоречие между так «почитаемым» взрослым рефлексивным умом и наивным умом ребенка. Как отмечает Ф.И. Гиренок, если человек умен и не подозревает об этом, то это наивный или натуральный ум. Если же умный человек вполне осведомлен о своих достоинствах и знает себе цену, то перед нами рефлексивный ум, т.е. ум, утративший наивность.<sup>508</sup> Наивность это, по сути, и есть подлинная критика «чистого» рефлексивного разума, который всегда симулятивен. Принимая в общем и целом данную позицию, мы считаем, что сам по себе рефлексивный разум не содержит симуляции. Если же мы пытаемся «идеализировать» рефлексивные формы как некие данности или «объекты» чистого разума, то в таком случае симуляция неизбежна, поскольку субъект познания, по сути, отчуждает свою «интеллектуальную собственность»; он перестает добывать знания за счет собственных интеллектуальных усилий, он просто «делает вид», что знает, делегируя свои познавательные интенции объективированным рефлексивным формам, полагая, что

<sup>507</sup> Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 5.

<sup>508</sup> См.: Философия наивности. М., 2001. С. 9.

не он мыслит, как целостный субъект, а «чистый разум» мыслит за него.

Как было показано в первой и второй главе, специфика наивного философствования заключается в двустороннем, взаимодополняющем миф процессе овладения дискурсивным мышлением, согласно рассмотренным нами способам и формам философствования, и превращением спонтанных житейских представлений в философскую интерпретацию. Мы увидели, что абстрактное мышление у детей не вытесняет наглядно-образное, оно чудесным образом уживается и развивается вместе с ним, а философская интерпретация наивного философствования, хотя и не выходит за границы обыденно-практического знания, содержит ярко выраженные рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты.

### **Социокультурные смыслы детства и наивное философствование**

Зададимся вопросом: насколько укоренен, «узаконен» феномен наивного философствования в социокультурном пространстве? Ответить на этот вопрос мы сможем, если нам будут ясны социокультурные смыслы детства вообще. Следует отметить, что при всей остроте поставленных Меттьюзом исследовательских вопросов, мы видим, что его трактовке наивного философствования свойственен некий *«педологический романтизм»*, с чем трудно согласиться. То, что детство – это «счастливая и беззаботная пора», наполненная безграничной фантазией и творчеством – это, во многом, «фантазии» взрослых, которые уже основательно забыли о том, что значит быть ребенком. Детство как социокультурный феномен – это жизнь на грани, на пределе, это жизнь полная неопределенности и изменчивости настоящего, окутанная туманом тайны будущего. Между тем богатая культурная традиция человечества дает нам ужасающие примеры равнодушия и пренебрежения к детям, чувства неловкости и даже «неприличия» по поводу того, что дети вообще существуют. Веками детей мыслят пребывающими вне мира культуры, а детство рассматривают как полухтоническое-полуживотное состояние. Детоубийство веками не считают преступлением.

Согласно описаниям М. Мид жизни племен Океании, взрослые не рассказывают детям сказок, детям неизвестны загадки,

головоломки. Неудивительно поэтому, что хотя простые повествования о чем-то увиденном или пережитом принимаются ими, полеты фантазии неумолимо отвергаются самими детьми. Их интересует только фактичность, что, так или иначе, тоже развивает. Однако, как отмечает М. Мид, «те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренне присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка племени манус подкрепления для своей уверенности».<sup>509</sup>

Например, акт рождения ребенка в представлении членов племени манус пресекает всеединство бытия. Еще какой-то срок взрослые питают к новорожденному мистический страх как к явлению «оттуда», называя его «нечистым». Потом, до инициации, дитя – пария своего общества, своей культуры. Потому-то и всякая социокультурная неопределенность именуется как детство. А для этого приходится убивать в ребенке ребенка, инициировать его во взрослую, «полноценную» жизнь: ранние, по нашим меркам, труд, брак, другие константы взрослой жизни.

Конечно, отношение к детству прошло сложную социокультурную эволюцию. Мы видим, что в христианской культуре отношение к детству качественно меняется, прежде всего в философском, метафизическом плане. «Ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царствии Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царствие Небесное. Итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном. И кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот и Меня принимает» (Мф. 18: 1 – 5). На этой библейской цитате, по сути, выстраивается вся христианская педология. «Духовное содержание детства, – пишет В.В. Зеньковский, – не может быть охарактеризовано как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем как дети, и это значит, что детская духовная жизнь, духовная организация как тип ближе стоит к идеалу, чем наша».<sup>510</sup> Получается, что дитя с христианской точки зрения, «неотмирнее

---

<sup>509</sup> Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988. С. 176.

<sup>510</sup> Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. С. 158.

взрослого», а потому дитя видит мир более софийно.<sup>511</sup> А любовь к Софии, фило-София есть поэтому детское занятие взрослых, их воспоминание и сохранение в себе близости к Софии.

Тенденция мистического восприятия детства является характерной для религиозного сознания в целом. Однако если религиозное сознание языческой культуры осуществляет, если так можно выразиться, негативную мистификацию детства, то для христианской культуры характерна позитивная мистификация. Если преодоление детства для первой мировоззренческой системы положительно в любом случае, поскольку означает новое духовное рождение, выход из онтологической неопределенности, утверждение жизни, победу над смертью, то для второй мировоззренческой системы преодоление детства отрицательно, поскольку означает рождение во грехе и для греха, переход в мир соблазнов и суеверий, суетных мирских ценностей, осознание смертности. Данную противоположность отмечает Г.К. Честертон, утверждая, что языческий мир не понял бы нас, если бы мы сказали, что ребенок лучше или священнее взрослого. С логической точки зрения это ничем не отличается от утверждения, что головастика лучше лягушки, бутон красивее цветка, незрелое яблоко вкуснее спелого. Здесь Честертон подчеркивает сугубо утилитарное и натуралистическое восприятие детства в языческой культуре. Отношение же к детству христианской культуры мистическое, как культ девства; в сущности, это и есть культ девства. «Античность больше почитала девственницу, чем дитя. Сейчас мы больше почитаем детей, может быть, потому, что они, нам на зависть, делают то, чего мы уже не делаем, – играют в простые игры, любят сказки. Как бы то ни было, наше отношение к детям – чувство сложное и тонкое. Но тот, кто считает это открытием последних десятилетий, должен узнать, что Иисус Назаретянин открыл это на две тысячи лет раньше».<sup>512</sup>

Однако нельзя не учитывать, что во всех ментальных слоях культуры, независимо от исторического времени, детство больше ценилось метафизически, нежели «физически», и отношение к ребенку в годы расцвета христианской культуры не претерпело существенных изменений со времен язычества. Согласно Ф. Арьесу, веками в европейском сознании не существовало категории детства как особенного качественного состояния человека. В детстве видели

---

<sup>511</sup> См.: Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург, 1998. С. 55.

<sup>512</sup> Честертон Г.К. Вечный человек. М., 1991. С. 217.

краткий переходный период к взрослому состоянию.<sup>513</sup> Европейская цивилизация – это, естественно, цивилизация взрослых. Нужны были сотни лет, чтобы взрослые признали право детей быть детьми. Что касается современности, то, как показывает Р. Барт, взрослый человек по-прежнему видит в ребенке своего двойника. Характерный пример – игрушки. Расхожие игрушки – это, по сути, мир взрослых в миниатюре. «Оригинальные формы встречаются очень редко, – пишет Барт, – динамические формы представлены разве что конструкторами, в основе которых – дух домашних поделок. В остальном же французские игрушки обязательно что-то означают, и это "что-то" всецело социализировано, образуясь из мифов и навыков современной взрослой жизни».<sup>514</sup> Поскольку в игрушках буквально предвосхищается весь мир взрослых занятий, то это естественно предрасполагает ребенка к тому, чтобы принимать их все без разбору, и еще до всякого размышления являют ему «природу-алиби», которая «испокон веков» создавала солдат, динозавров, автомобили, и т.п. Игрушка становится как бы каталогом всего того, чему взрослые не удивляются, будь то война, бюрократия, уродство, марсиане, и т.п. Перед лицом этого мира игрушек ребенку остается лишь роль владельца и пользователя, но не творца; он ничего не изобретает, а только применяет; его учат жестам, в которых нет ни риска, ни удивления, ни радости. Из него делают маленького хозяйственного домоседа, которому даже незачем разбираться, почему в мире взрослых происходит то-то и то-то: все причины он получает в готовом виде, его дело – пользоваться, исследовать же тут нечего. Медленно завоевывал ребенок уважение к себе, к своим играм, интересам и вкусам. В конце концов поняли и приняли, что (позволим себе образный например), если трехлетний ребенок, получив географический глобус, не хочет и слышать о материках и морях, а хочет катать этот глобус, вертеть этот глобус, ловить этот глобус, – значит, ему нужен не глобус, а мяч. В первую очередь для умственного (а не только физического) развития трехлетних детей мяч полезнее всякого глобуса. То же самое соотношение можно установить между наивным философствованием детства и философствованием вообще.

Итак, можно констатировать своеобразную социокультурную «дихотомию» актуальной ущербности ребенка перед взрослым, с

---

<sup>513</sup> См.: Арьес Ф. Ребенок и культура. Киев, 1996.

<sup>514</sup> Барт Р. Мифологии. М., 1996. С. 102.

одной стороны, и его потенциального преимущества – с другой. Следствия этой «дихотомии»: во-первых, понимание патернализма в отношении к ребенку, который укрепляется в житейском обиходе миллионов людей; во-вторых, существование некоего «педологического романтизма», уходящего корнями в истоки христианской культуры. Именно через патернализм и романтизм определяются социокультурные смыслы детства, укоренившиеся в современном обыденном сознании. В отношении к ребенку господствует идея *tabula rasa*, а вытекающая из нее педология и педагогика сводится, по сути, к регулируемой изоляции ребенка от мира, чтобы он имел контакт с внешним миром только через те формы, которые проектирует или разрешает родитель, воспитатель, учитель, т.е. взрослый. Получается, что ребенок присваивается обществом. Личность инкорпорируется в ребенка, интериоризируется в него из общества, а ребенок рассматривается как предоставленный природой «материал» для будущей личности, но еще не сама личность. Секуляризованное европейское сознание сказалось на оценке детства в том, что теперь в нем (детстве) не подразумевается ничего мистического, разве что – эстетическое. Но эта эстетика сильно связана с предвкушаемой будущностью ребенка. Сам же по себе он лишь возможность этой будущности, к которой предстоит нелегкий и рутинный путь образования.

В связи с этим, нетрудно заметить, что культурная традиция парадоксальным образом игнорирует значимость наивного философствования в развитии ребенка. Но в таком случае – это *«культура безмолвствующего ребенка»*. Конечно, повсеместно слышен «детский лепет», дети активно осваивают мир, стараясь мудро не замечать того, что он «подстроен» под взрослого, а им отведена в этом мире второразрядная роль. Именно это внушаемое культурой чувство неполноценности толкает ребенка во «взрослую» жизнь, порождает у него иллюзии мудрости взрослого, его полной свободы, самодостаточности и автономности. Взрослая жизнь смутно представляется ребенку как преодоление собственной неполноценности. То, чего нет у ребенка, у взрослого – с избытком. Однако справедливо и обратное. Было бы нелепо утверждать, что мудрость, любовь к ней, стремление к счастью, красоте, доброта просто возрастают по мере взросления. Мы полагаем, что для понимания этого не существует никаких возрастных ограничений, ибо эти темы актуальны для любого возраста. Так почему же в

социокультурном пространстве господствует приоритет «взрослой» интерпретации данных тем, хотя именно в детстве, возможно, необходимо что-то основательно додумать, осмыслить, прочувствовать, без робости, страха и суеты по отношению к тому, что не успеешь повзрослеть? Ведь именно в детстве решать многие «детские» проблемы гораздо проще, чем потом, когда станешь взрослым. Видимо наивное философствование – это самый естественный и безболезненный выход из «калечащего кошмара бытия» (Ж.-П. Сартр), которым, к сожалению, в полной мере пощастилось воспользоваться далеко не многим.

### **Условность границы «взрослый-ребенок» в наивном философствовании**

Обратимся к одному эпизоду из книги Г.Б. Меттьюза «Философия детства». Однажды молодая мать обратилась к нему за советом по поводу разговора со своим 4-х летним сыном. Мальчик был под впечатлением общения со своим дедушкой, который был при смерти (как выяснилось, дедушка умер неделю спустя). По пути домой мальчик сказал матери: «Когда люди, больны и готовы умереть, как дедушка, их убивают?» Мать была потрясена: «Конечно, нет, – ответила она, – полиции бы это не понравилось» (ответ матери, по классификации Л. Кольберга, ориентирован на еще предморальную стадию развития ребенка). Мальчик некоторое время находился в раздумье, а затем сказал: «Возможно, это можно было бы сделать с помощью лекарств».<sup>515</sup>

Вполне вероятно, что этот четырехлетний ребенок видел или слышал о том, как некоторых серьезно больных или покалеченных домашних животных «избавляли», как говорится, от страданий, умерщвляя. Почему же не поступить так с дедушкой? Ведь именно это чувство движет врачами, которые вводят смертельные дозы лекарств умирающим пациентам, чтобы избавить их от страданий, именно это чувство заставляет многих согласиться, что эвтаназия при определенных обстоятельствах, может быть не только этически оправдана, но и обязательна. В принципе, нет никакой возрастной границы, утверждает Меттьюз, до достижения которой человек не в состоянии обсуждать проблему эвтаназии, как впрочем, и все

---

<sup>515</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 28.

остальные философские проблемы.<sup>516</sup>

Мы полагаем, что признание значимости наивного философствования детства в социокультурном пространстве позволяет увидеть всю условность границы «взрослый – ребенок», постичь целостность человека. Значимость же эпистемологии наивного философствования заключается в возможности непосредственного наблюдения и исследования тех специфических состояний интеллектуальных открытий, которые переживал когда-то каждый, будучи ребенком, но почему-то совсем забыл об этом, когда стал взрослым, хотя то, что он тогда открыл, понял и высказал, по сути, сформировало его взрослую жизнь.

Во-первых, будет бессмысленным предположение, что просто на основании созревания, неким стандартным способом, подростки или взрослые естественно достигают соответствующего уровня зрелости в обработке философских вопросов, таких, например, как проблема начала времени или проблема причинности, а подобными вопросами дети начинают интересоваться очень рано.

Во-вторых, для любого исследователя, столкнувшегося с феноменом наивного философствования, очевидно, что эти вопросы и интерпретации отличаются такой новизной и изобретательностью, которая не всегда доступна взрослым, даже наделенным хорошим воображением. Конечно, свежесть и изобретательность в постановке, обсуждении и решении философских вопросов – это не единственный критерий: дисциплина и строгость мышления – это тоже немаловажный фактор. А как раз дети считаются менее дисциплинированными и менее строгими в плане мышления, чем взрослые. Однако зрелость приносит с собой своего рода «познавательную апатию» и стандартность мышления, это тоже нельзя не учитывать.

В-третьих, как свидетельствует Меттьюз, студенты колледжа быстро узнают, пройдя курс философии, как нелегко избавиться от «стандартных» доводов, даже на время и даже для какой-то определенной исследовательской цели.<sup>517</sup> Наш собственный опыт преподавания философии в вузе подтверждает это. Для взрослых избавиться от «стандартных» доводов тем более трудно. Дети же сталкиваются с гораздо меньшим числом подобных проблем. Попытка «начинать все сначала», по сути, и означает возрождение в

---

<sup>516</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... P. 29.

<sup>517</sup> Ibid. P. 18.



себе детской наивности мышления. Это, конечно же, трудно для взрослых, но ведь у детей такой проблемы вообще нет.

Однако мы видим, что поскольку в обыденном сознании господствует социокультурная установка, что детство – это только ступень, ведущая к становлению зрелой и ответственной личности, то общество и культура в таком случае посредством тех или иных «механизмов» чувствуют себя в праве и вменяют себе в обязанность либо формировать из ребенка личность (социоцентристская версия), либо ждать, когда она созреет (биологизаторская версия), либо ждать, когда она сама себя сформирует (либералистская версия). До того человек остается неполноценным, т.е. ребенком, не готовым к ответственности. Поэтому даже при самых романтических оценках детства культура повседневности рассматривает его как подчиненный взрослому этап жизни, как несовершеннолетие, требующее своего преодоления, «снятия». Онтологическая модальность детства – область возможного, но не действительного.

### **Наивное философствование и современная социокультурная ситуация**

Теперь обратимся, так сказать, к «горизонтальной» плоскости рассмотрения социокультурных смыслов детства на основе материалов исследования влияния на детство современных макрокультурных процессов. Социологи П. Бюхнер, Г.-Г. Крюгер, М. Дюбуа отмечают нарастание процесса индивидуализации жизни детей, их автономии во все большем числе областей жизни.<sup>518</sup> В связи с этим в детской «нормальной биографии» становится все меньше и меньше обязательных компонентов. Социологи отмечают усиление у детей ориентации на ценность самореализации в противовес исполнению обязанностей пред другими. Наблюдается снижение того возрастного порога, до которого ребенок не осуждается за «детские» черты поведения и мышления. Более того, возникает сомнение, что этого порога вообще нет. Детские стрессы во многом напоминают взрослые стрессы. Дети уже в очень раннем возрасте осознают риск потерпеть неудачи во взаимоотношениях с окружающими, если не выработают в себе навыки самоконтроля, беспристрастности и

---

<sup>518</sup> См.: Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социс. 1996. № 4, 5.

воздержания на публичной арене от проявлений инфантильности. Однако обращает на себя внимание и тот факт, что сами дети не хотят взрослеть. Согласно данным М.Н. Дудиной от 50 до 90% опрошенных детей младшего школьного возраста желают «вернуться» в дошкольное детство.<sup>519</sup> Но, тем не менее, «социальная акселерация» нарастает. Это указывает на то, что произошли изменения управляющих поведением ребенка идеалов и норм по сравнению с таковыми во времена детства его родителей. Сегодняшние родители не могут использовать опыт своего воспитания в качестве модели для воспитания детей. За последние несколько десятилетий отношения между родителями и детьми изменились от построенных по модели подчинения авторитету к отношениям, основанным на периодическом заключении договоров и возникающей параллельно перестройке баланса власти в родственных связях.<sup>520</sup> Тенденцию уравнивания прав ребенка и взрослого можно проследить, например, в декларативных документах ООН, в расширяющемся праве учащихся на выбор предметов и учителей и многом другом.

Как утверждалось выше, языческая архаика толкала ребенка из детства в «истинное», то есть взрослое, состояние. Но для архаики истина и зрелость укоренены в прошлом. Поэтому ребенок выталкивается из настоящего в прошлое (в его образцы и каноны). Современность выталкивает ребенка в будущее, которое тоже мыслится как истина и зрелость, только в отличие от прошлого, будущее убегает в бесконечную неопределенность. Симптоматична точка зрения «исчезновения детства» (Н. Постман).<sup>521</sup> Реализация современной индивидуалистической социокультурной парадигмы ведет к тому, что ребенка сразу же стремятся предоставить самому себе, запуская в ход преимущественно защитно-адаптивные психические механизмы. Попытка найти весь мир в себе глубоко растоществляет человека с миром, порождает постоянное беспокойство экзистенции, которое внешне продуцируется неудовлетворенностью человека на достигнутом, а на самом деле это

---

<sup>519</sup> См.: Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. (Из опыта работы). Екатеринбург, 1995. с. 26.

<sup>520</sup> См.: Matthews G.B. The Philosophy of Childhood... Chap. 6. Children's Rights; Archard D. Children: Rights and Childhood. L., 1993; Cohen H. Equal Rights for Children. Totowa, NJ, 1980; Houlgate L.D. The Child and the State. Baltimore, MD, 1980; Ladd R.E. Children's Rights Revisited. Belmont, CA, 1996.

<sup>521</sup> См.: Postman N. The disappearance of Childhood. N.Y., 1982.

просто связано с недостатком любви. Отсутствие любви делает человека глубоко несчастным, замкнутым в границах собственного Я, не имеющим возможности и решимости для «рефлексивного выхода» в «пограничные зоны» своего жизненного мира. Индивидуализм предполагает самость изначальной, а значит, требует своей реализации, то есть броска в жестко конкурентную среду социокультурной реальности. Детство в такой среде обречено, следовательно, для развития наивного философствования необходима принципиально иная социокультурная среда. Исследовать данный феномен пока приходится в очень специфичных «лабораторных» условиях. Однако эти исследования вести необходимо, чтобы увидеть его гармоничное развитие в будущем, уберечь от возможных негативных трансформаций в уродливые, нездоровые, недоразвитые или гипертрофированные формы, разработать пути его адаптации к ошеломляющему по силе и масштабам воздействию социокультурной среды. Чтобы его исследовать, нужно, как минимум, дать ему шанс выжить и обрести устойчивые жизненные формы. Социокультурная среда для детства – это все-таки не родная мать, а суровая мачеха. Хотя культура и задает для наивного философствования соответствующие способы и формы, но его содержание берется из личного опыта, из собственных интеллектуальных и эмоциональных возможностей ребенка. Именно субъектная интерпретация в рамках культурных форм делает культуру живой, придает ей ценность.

### **«Архетип детства» и «миф о гениальности ребенка»**

Существует понятие «архетип детства», выражающее архаическую структуру, имеющую различные функции на разных этапах развития как человека, так и социума. Как утверждает И.В. Дмитриевская, «архетип детства обладает многими свойствами детского мира (ориентация на путь жизни, креативность, игра и т.п.) и действует как структура мифологическая, с помощью которой воссоздается целостность бытия».<sup>522</sup> В психике взрослого архетип детства находится в латентном состоянии до тех пор, пока целостность контролируется сознанием и другими «взрослыми» структурами. Но вблизи «пограничной ситуации» человек прибегает к мифу как средству сохранения единства личности. «Архетип

---

<sup>522</sup> Дмитриевская И.В. Детская логика... С. 89.

детства» – это системообразующий миф, обладающий многими его признаками – креативностью, ирреальностью, чувственно-образным содержанием, синкретичностью, одушевлением мира и тенденцией к непосредственному (магическому) воздействию на него и т.п.<sup>523</sup>

Однако в современной социокультурной среде понимание «архетипа детства» замещается симулякром в форме «мифа о гениальности ребенка». Ныне быть гениальным, по словам Р. Барта, значит уметь опережать время, уметь в восемь лет делать то, что обычные люди делают в двадцать пять. Получается, что это всего лишь вопрос экономии времени: речь идет только о том, чтобы двигаться немного быстрее, чем все прочие. Детство тем самым оказывается привилегированным возрастом гениальности. «Во времена Паскаля детство считалось потерянным временем; задачу видели в том, чтобы поскорее с ним расстаться. Начиная с романтической эпохи (то есть с эпохи триумфа буржуазности), дело, напротив, идет уже о том, чтобы задержаться в нем как можно дольше. Отныне всякий взрослый поступок, совершенный в детстве (даже затянувшимся) свидетельствует о его вневременном характере, воспринимается как нечто чудесное именно потому, что совершен *авансом*».<sup>524</sup> Такая «завышенная» оценка детства свидетельствует о том, что его рассматривают как особый, замкнутый в себе возраст, обладающий специфическим статусом – «*статутом некоей невыразимой, неизъяснимой сущности*». Однако, наряду с этим, восприятие детства как «чуда» есть не что иное как *раннее овладение взрослыми способностями*. Здесь мы видим характерную двусмысленность в отношении детства. Это как раз тот самый феномен, который, как отмечает Барт, прекрасно выражает сугубо буржуазное понятие *вундеркинд* – «объект, вызывающий поклонение в той самой мере, в какой он выполняет образцовую функцию всякой капиталистической деятельности – выигрывать время, сводить деятельность человеческого существования к проблеме количественной совокупности временных моментов, каждый из которых имеет свою стоимость».<sup>525</sup> Предполагать существование некоей идеальной детской природы, «дарованной небесами», помимо

---

<sup>523</sup> См.: Юнг К.Г. К пониманию психологии архетипа младенца. Введение // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М., 1991.

<sup>524</sup> Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 52.

<sup>525</sup> Там же. С. 53.

какого бы то ни было социального детерминизма, означает, по мысли Барта, оставить за порогом детства большую часть детей.

Учитывая это, значимость наивного философствования в социокультурном пространстве становится очевидна в свете интегрального (комплексного) подхода в осмыслении феномена детства. Все важно в человеке, и все это нужно учитывать в равной мере. Важно признание ребенка (духовный, мистический аспект), важны природные способности (биологический аспект), важны факторы культурной среды (социальный аспект), важна самоактуализация личности (индивидуалистический аспект). С каждым аспектом необходимо работать с учетом его своеобразных законов, но и с учетом их взаимоотношения в данном конкретном ребенке. На наш взгляд, именно в наивном философствовании детства ярко проявляется соотношение и взаимодействие всех этих ключевых аспектов. Наивное философствование детства представляет собой некий основополагающий мыслительный и экзистенциальный опыт человека. Его воспроизводство интегрирует различные сферы человеческой сущности, а значит, на человека, несомненно, оказывают огромное воздействие его «детские» размышления по поводу его места в мире и отношений с миром.

### **Значимость наивного философствования в свете интегрального (комплексного) подхода к характеристике детства**

Интегральный (комплексный) подход ведет к стиранию различий «аномной, гетерономной и автономной стадий образования человека» (С.И. Гессен). Как известно, С.И. Гессен, следуя сложившейся традиции, первую стадию развития человека (детство) называет стадией аномии, или беззакония, однако не потому, что в ней нет никаких законов, например, законы природы существуют извечно, и беззаконного, в смысле совершенно случайного, существования вообще не может быть. Говоря об аномии, он имел в виду беззаконие в отношении закономерности должного, отсутствия сознания норм, которые хоть и могут нарушаться, но которым должно следовать.<sup>526</sup> «Если бы мы могли предвидеть все впечатления, которые будут влиять на ребенка и тем самым определять все

---

<sup>526</sup> См.: Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 89.

поступки, то тогда мы, несомненно, могли бы также и предвидеть его поступки. Произвольно действующий, он определяется в своих поступках внешней средой. Он по преимуществу пассивен, следует тому впечатлению, которое в данный момент наиболее его поразило».<sup>527</sup>

Мы не согласны с этой позицией. На наш взгляд, гораздо корректнее мыслить ребенка на ранних стадиях не как аномное существо, а как существо спонтанное, наивное. Э. Фромм отмечает: «Маленькие дети способны чувствовать и думать на самом деле по-своему. Эта непосредственность выражается в том, что они говорят, в том, как себя ведут. Я уверен, что та привлекательность, которую имеют дети для большинства взрослых (кроме разного рода сентиментальных причин), объясняется именно спонтанностью детей. Непосредственность глубоко трогает каждого человека, если он еще не настолько мертв, что уже не способен ощутить ее. В сущности, нет ничего привлекательнее и убедительнее спонтанности, кто бы ее не проявлял: ребенок, художник или любой другой человек».<sup>528</sup> Спонтанность означает наличие зерна автономии, т.е. свободы. Таким образом, в начале – не аномия, т.е. хаос, ничто, а спонтанность, самодвижение, а значит, интенция автономии.

Вообще для интегрального (комплексного) подхода характерны

выводы о превосходстве спонтанных образований над

централизованным управлением, как в свете «теории рассеянной

информации» (Ф.А. фон Хайек), так и в свете синергетики (Г.

Хакен, И. Пригожин). Что касается попыток понять эволюцию

ребенка, то именно в этом, на наш взгляд, причина увлечения в

настоящее время личностно-ориентированной,

индивидуалистической педагогикой, призванной осуществлять

упорядочивание неизвестного, вызывая его самоупорядочивание.

---

<sup>527</sup> Гессен С.И. Основы педагогики... С. 68.

<sup>528</sup> Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995. С. 216.

Однако при этом используются лишь наработанные культурой средства, к тому же социально санкционированные или контролируемые в рамках представленных природных возможностей. Задача педагога – найти средства приобщения ребенка к культуре, резонирующие со всей мозаикой его экзистенциальных измерений. По сути, речь идет о синергетически осмысляемой педагогике. Однако следует констатировать, что данная область знания находится пока на стадии разработки и еще не дает какого-либо зрелого и позитивного результата.

С точки же зрения классической психологии проблема «детскости – взрослости» – это проблема продвижения в некоем континууме от состояния «неразвитости» (детскости) к состоянию «развитости» (взрослости). Конечно, в каких единицах, а также, что именно подлежит измерению, т.е. предметно-содержательное наполнение, зависит от конкретной школы и направления психологии, но концептуально-теоретически этот переход всегда представлен как процесс стадийного развертывания. Точкой отсчета служит среднестатистическая величина, принимаемая за норму развития того, что подлежит исследованию. Однако и здесь редукционизм сталкивается с «технически» неразрешимой проблемой

изначальной целостности и единства феномена. В связи с этим, Л.И. Воробьева предлагает, например, провести следующий мыслительный эксперимент: определить психологический возраст и уровень развития ребенка-Иисуса. Если бы это было возможно, какие бы результаты получил психолог классической ориентации, если перед ним будет поставлена эта задача? Как ни странно, он бы не зафиксировал ничего особенного. Он попросту не заметил бы в ребенке-Иисусе ничего необычного.<sup>529</sup> Результаты его наблюдений и измерений были бы подобны результатам наблюдений слепого из известной притчи о слоне: слепого подвели к слону, он ощупал его ногу и сказал, что слон – это столб...

Для нас этот пример свидетельство того, что наивное философствование необходимо исследовать как познавательную и коммуникативную деятельность в условиях неопределенной, проективной ситуации. Здесь весьма вероятно, что философствующий ребенок может оказаться тем существом, который обладает большим опытом (или просто опытом иного типа), который уже утрачен взрослым. Кто в таком случае будет посредником при передаче этого опыта и что вообще тогда будет означать «нормализация», ибо встает вопрос «норма по отношению к чему»? Таким образом, вне рамок социально-деятельностного функционирования, когда взрослый заведомо компетентнее ребенка, деятельностный трехчлен («ребенок–взрослый–предмет») не функционален. Более того, сам феномен развития и критерии для обсуждения того, что такой феномен имел место, должны быть другими.

---

<sup>529</sup> См.: Воробьева Л.И. Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. 1996. № 1. С. 9.



Согласно Д. Дьюи, если человек, в каком бы он ни был периоде жизни, всегда находится в процессе развития, то, например, образование, за исключением своих промежуточных результатов, вовсе не служит подготовкой к чему-то тому, что случится позднее. Степень и тип развития человека, которые мы обнаружили у него в настоящий момент, и есть его образование. Это постоянная функция, она не зависит от возраста. Более того, Дьюи считает, что «распространенное представление о контрасте между периодом образования, соответствующим возрасту социальной зависимости, и периодом зрелости, то есть социальной независимости, является пагубным».<sup>530</sup> Лучшее, что можно сказать об образовании, – это то, что оно подготавливает субъекта к дальнейшему образованию, делая его более чутко реагирующим на условия своего развития и способным извлечь из них большие преимущества. По словам Дьюи, «получение навыков, овладение знаниями, обретение культуры не являются целями: это – свидетельство роста и средства его продолжения».<sup>531</sup> Отсюда вывод Дьюи о том, что «мы преувеличиваем интеллектуальную зависимость детства и слишком крепко держим детей на привязи...».<sup>532</sup>

### **«Дефицит философствования»**

Переживание, проживание сопротивления Другого позволяет ребенку очень рано проводить дифференциацию между Я и не-Я, причем это происходит только благодаря взрослому, определить место в пространстве и во времени для этих переживаний. Присутствие Другого в жизни ребенка создает основу для проявления обратимости – активность ребенка возвращается к нему в преобразованном виде и по принципу обратной связи производит изменение в источнике активности – самом ребенке. Причем изменения могут быть как устойчивыми, так и относительно кратковременными. Несоответствие возрастов ребенка и взрослого как несоответствие их картин мира является феноменологическим фактом порождения пространства символической реальности, заданного обратимостью разных форм активности человека.

---

<sup>530</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии... С. 117.

<sup>531</sup> Там же.

<sup>532</sup> Там же. С. 118.

В связи с этим, нужно иметь в виду, что одно поколение – поколение сверстников – не может сохранить, а тем более развить сознание. Всегда будет ощущаться своего рода «дефицит философствования», дефицит возможностей посмотреть на жизнь со стороны, рефлексивно и отстраненно. Возрастные субкультуры характеризуются главным образом проявлением в них интеграционных тенденций, которые в конечном итоге проходят, как проходит, например, период чувствительности организма ребенка к детским инфекциям. Субкультура как бы исчерпывает резервы своей диалогичности. Философствование же в индивидуальной судьбе человека и в жизни субкультуры выполняет важнейшую задачу – задачу развития «честного» мышления, ориентирующего человека в жизни его Я и в мире бытия, открывающего существование необходимости различать жизнь и «псевдожизнь» для сохранения самого главного в феномене человека – «честного» мышления, дающего возможность человеку осуществиться. При этом философствование нельзя заменить ничем, именно оно открывает то самое Я, которое и есть Я. Таким образом, наивное философствование в социокультурном пространстве воспроизводит некий обобщенный идеал человека в своих рассуждениях о жизни, в том, как он расставляет акценты в диалоге с Другим и в диалоге с самим собой. По сути дела он (идеал) воплощает в себе свободное Я.

Если, например, идеи будущего, ответственности, причинности и «нормальности», которыми пользуется человек в воздействии на Другого, не соответствуют символической реальности его жизненного мира, он сталкивается с фактом существования у себя идей, не отвечающих ей. Но тут-то и начинается «трагедия непонимания», поскольку в сознании ребенка его Я и символическое пространство жизненного мира тождественны. Например, взрослый переживает непослушание ребенка как свое бессилие, так как механически понимает причинность своего воздействия на него. Ребенок переживает такое воздействие взрослого как собственную ненормальность, так как переживает свое несоответствие требованию быть как взрослый, ребенок переживает идею своей ненормальности как отказ взрослого любить его.<sup>533</sup>

Мера «правильности» связана с осознанием детьми того факта, что отношения между людьми строятся на основе социокультурных норм. Эти нормы противопоставлены самому человеку, их надо

---

<sup>533</sup> См.: Абрамова Г.С. Возрастная психология... С. 250.

интроецировать, освоить, для того чтобы другие люди не причиняли боль, вольно или невольно вторгаясь в символического пространства жизненного мира. Мера «правильности», требование соблюдать ее – основа, например, развития морального сознания ребенка, направленного на сохранение и ассимиляцию «пограничья» символическим пространством жизненного мира за счет укрепления его «непрозрачности» для Другого. Обида детей этого возраста на взрослых почти всегда связана с тем, что они вторгаются в мир ребенка через эти «пограничные зоны» и тем самым делают явным его тайное Я.

### **Преодоление дефицитных свойств личности**

Мы считаем, что философствование помогает преодолеть ребенку так называемые «*дефицитные свойства личности*». Для действия этих свойств характерен «механизм заколдованного круга»: происходит закрепление пониженного уровня деятельности и ее результатов дефицитным свойством личности и наоборот – подкрепление дефицитного свойства пониженным уровнем результатов деятельности. Такой механизм в дальнейшем сочетается с другим – социальным: взрослые начинают приписывать детям дефицитные свойства, которых у них даже и нет.<sup>534</sup>

Как известно, первая группа дефицитных свойств характеризуется ориентацией на ошибки и возникает тогда, когда взрослые, а затем и сам ребенок, оценивают его действие по ошибкам в результате. Ребенок всеми силами стремится избежать ошибки, но страх перед нею вызывает такой чрезмерный контроль, что последний ограничивает ребенка, сдерживает его инициативу и творчество. Философская рефлексия помогает рассматривать ошибку с точки зрения ее познавательного значения и преходящего характера. Вопрос о природе ошибки, который можно решить за счет «рефлексивного выхода», позволяет сделать ее не мерилom действия, а точкой отсчета для совершенствования последнего.

Второе из дефицитных свойств: обесценивающее понимание себя; это есть неуверенность в себе, которая препятствует пониманию ребенком личной значимости в происходящих событиях. Формирование этого свойства связано с тем, как взрослые объясняют значимые для ребенка причины достигнутого низкими

---

<sup>534</sup> См.: Абрамова Г.С. Возрастная психология... С. 485.

способностями ребенка или везением, случайностью или же качествами личности его (рассеянный, несобранный, не старательный). В дальнейшем, если тип объяснения становится устойчивым, он начинает определять активность ребенка в выборе цели. Философствование способствует формулированию уверенности в себе, в своих силах. Например, довольно часто встречаются дети, которые из-за неуверенности в себе учатся значительно ниже своих возможностей, боятся любой ситуации напряжения сил – как умственных, так и физических. Философствование предполагает наличие равноправных отношений в ситуации «знания о незнании», что открывает путь преодоления этих качеств личности.

Третий тип дефицитных качеств личности: сокращенная жизненная перспектива. Он проявляется в том, что у ребенка возникают ситуативные интересы, он легко поддается влиянию других, как бы не умеет, да и не стремится воспринимать свои действия как относительно независимые от других. Такие дети малоинициативны, не могут самостоятельно организовать собственное поведение, во всем ждут подсказки взрослого и ориентируются на сверстника. Философствование способствует развитию интеллектуальной и экзистенциальной ответственности, связанной с выбором себя, с утверждением собственного существования, с осуществлением себя.

Есть еще одна группа дефицитных свойств – это так называемый «ограниченный языковой код». Основу ее составляет односторонняя ориентировка ребенка в системе оценок. Например, ребенок судит о способностях другого человека, да и своих, только по школьным оценкам. Или ценность другого измеряет какой-то вещью, которая есть у этого человека, или каким-то его качеством. Философствование преодолевает данную ограниченность, «исследуя» разные качества других людей и его самого, которые проявляются во взаимоотношениях с другими, в действиях других. Ребенок постепенно приходит к осознанию ценности Другого как абсолютной величины, которая не является ситуативной, так же как не зависит от ситуации ценность его самого.

**Подведем итоги.** Можно констатировать своеобразную социокультурную «дихотомию» актуальной ущербности ребенка перед взрослым, с одной стороны, и его потенциального

преимущества – с другой. Следствия этой «дихотомии»: во-первых, понимание патернализма в отношении к ребенку, который укрепляется в житейском обиходе миллионов людей; во-вторых, существование некоего «педологического романтизма», уходящего корнями в истоки христианской культуры. Именно чрез патернализм и романтизм определяются социокультурные смыслы детства, укоренившиеся в современном обыденном сознании.

Культурная традиция парадоксальным образом игнорирует значимость наивного философствования в развитии ребенка, признание же значимости позволяет увидеть всю условность границы «взрослый – ребенок», постичь целостность человека. Значимость же эпистемологии наивного философствования заключается в возможности непосредственного наблюдения и исследования тех специфических состояний интеллектуальных открытий, которые переживал когда-то каждый, будучи ребенком, ведь то, что он тогда открыл, понял и высказал оказало значительное влияние на формирование его взрослой жизни.

Наивное философствование детства представляет собой некий основополагающий мыслительный и экзистенциальный опыт человека. Его воспроизводство интегрирует различные сферы человеческой сущности, а значит, на человека оказывают огромное воздействие его «детские» размышления по поводу его места в мире и отношений с миром. Наивное философствование необходимо исследовать как познавательную и коммуникативную деятельность в условиях неопределенной, проективной ситуации. Философствующий ребенок может обладать большим опытом (или опытом иного типа), который уже утрачен взрослым.

Несоответствие возрастов ребенка и взрослого как несоответствие их картин мира является феноменологическим фактом порождения пространства символической реальности, заданного обратимостью разных форм активности человека. Всегда будет ощущаться своего рода «дефицит философствования», дефицит возможностей посмотреть на жизнь со стороны, рефлексивно и отстраненно. Философствование помогает преодолеть ребенку так называемые «дефицитные свойства личности»: помогает рассматривать ошибку с точки зрения ее познавательного значения и преходящего характера; основывается на равноправных отношениях со взрослым в ситуации «знания о незнании»; способствует развитию интеллектуальной и экзистенциальной ответственности.

## 9. Наивное философствование и философская пропедевтика

Мы показали, что, несмотря на жестко императивный характер повседневного знания, естественной познавательной установки, наивное философствование выступает как самостоятельное эпистемологическое явление, разворачивающееся на границе «знание-незнание», пребывание на которой обеспечивается рефлексией и саморефлексией. В этом плане наивное философствование можно трактовать с позиций «философии во всемирно-гражданском значении» (И. Кант), «реальной философии» (М.К. Мамардашвили) или же «философии без науки» (К. Ясперс). «Собственное человеческое бытие, жизненный путь людей и их личный опыт расцениваются как достаточная предпосылка для этого».<sup>535</sup>

В мире повседневности ребенок повсеместно сталкивается с обыденными представлениями о философии и философствовании. Данные представления встроены в контекст разговорной речи и невольно формируют у ребенка определенные «штампы» и «клише» относительно его собственных представлений о философствовании. Например, если мы слышим: «Мне нравится твоя жизненная философия», то философия в этом смысле – это образ жизни, деятельности, мысли, способ поведения и т.п. Или: «Не переживай, относись к этому философски». В таком понимании философия – это принятие жизни такой, какая она есть, отстраненное, перспективное рассмотрение жизни. Или (с негативным оттенком): «Хватит философствовать, пора дело делать». То есть здесь философия – это оторванное от жизни рассуждение, неумение ясно и последовательно выразить свои мысли и чувства.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова даются наиболее распространенные определения понятий «философия», «философски», «философствовать», бытующие в обыденном представлении.<sup>536</sup> Например, «философ – это специалист по философии, а также вообще – мыслитель, занятый разработкой вопросов мировоззрения». Или другое определение, на этот раз в переносном смысле: «Философ – это человек, который разумно, рассудительно и спокойно относится ко всем явлениям жизни, ко

<sup>535</sup> Ясперс К. Введение в философию... С. 225.

<sup>536</sup> См.: Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989. С. 850.

всем невзгодам». Понятие же «философствовать» имеет негативный контекст: «философствовать – это мудрено или беспочвенно рассуждать, умствовать, рассуждать на отвлеченные темы». «Все люди философы – отмечает К. Поппер – даже если они не осознают собственных философских проблем, они по меньшей мере имеют философские предрассудки. Большинство таких предрассудков – это принимаемые на веру теории, усвоенные из интеллектуального окружения или через традиции».<sup>537</sup>

### **«Школьное» и «мировое» понятия философии**

В связи с этим мы заостряем внимание на различии философствования как такового и обыденных представлений о философствовании. Характерным является то, что пиетет обыденного сознания перед философией соседствует с пренебрежительным и насмешливым отношением к философствованию. Философия «завораживает» обыденное сознание своей таинственностью и неопределенностью, а философствование является для него пустой забавой мысли. Однако, согласно И. Канту, в отсутствии системно выраженной философии, ее основного содержания, которое всегда есть проблема, научиться можно в лучшем случае только философствованию. «... Из всех наук разума (априорных наук) можно научить только математике, но не философии (за исключением исторического познания философии), а, что касается разума, можно в лучшем случае научить только философствованию».<sup>538</sup>

В связи с этим характерно разграничение Кантом «школьного» и «мирового» понятий философии. Философия в контексте обыденного сознания рассматривается главным образом в рамках «школьного» понятия. «Ведь всегда спрашивают в конце концов, чему служит философствование и его конечная цель – сама философия, рассматриваемая согласно школьному понятию».<sup>539</sup> Однако мы считаем, что наивное философствование как познавательный феномен представляет собой, используя терминологию Канта, философию в «мировом (всемирно-

---

<sup>537</sup> Поппер К. Какой мне видится философия // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 129.

<sup>538</sup> Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 683.

<sup>539</sup> Кант И. Логика... С. 331.

гражданском) понятии». В «схоластическом» значении слова, по Канту, философия имеет в виду лишь *умение*, в смысле же ее мирового понятия – *полезность*. В первом смысле, она есть, следовательно, *учение об умении*; в последнем – *учение о мудрости, законодательница разума*, и постольку философ – не виртуоз ума, но *законодатель*. «К философии по школьному понятию, – пишет далее Кант, – относятся две вещи: во-первых, достаточный запас рациональных знаний; во-вторых, систематическая связь этих знаний, или соединение их в идее целого».<sup>540</sup> Понятно, что с точки зрения здравого смысла наивное философствование ребенка не может иметь никакой значимости, поскольку не соответствует «школьному» определению философии. Это не более чем игра, забава в противоположность «серьезности» и строгости философского знания. Отсюда насмешливое и пренебрежительное отношение к наивному философствованию как форме интеллектуальной деятельности.

Однако что же собой представляет в терминологии Канта философия «по мировому понятию»? Кант определяет ее как «науку о высшей максиме применения нашего разума».<sup>541</sup> Что есть эта максима? «Под максимой разумеется внутренний принцип выбора между различными целями».<sup>542</sup> Читаем далее: «...Философия есть наука об отношении *всякого* знания и *всякого* применения разума к конечной цели человеческого разума, которой, как высшей, подчинены все другие цели и в которой они должны образовать единство» (*курсив наш* – С.Б.).<sup>543</sup> Отсюда и знаменитые вопросы Канта, составляющие сферу философии во всемирно-гражданском значении («Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я смею надеяться?», «Что такое человек?»). Очевидно, что данные вопросы стоят в центре внимания наивного философствования, как и философствования вообще. Актуальность этих вопросов обусловлена, прежде всего, не объемом «школьных» знаний и навыков, а самим жизненным опытом человека в условиях, когда познавательный поиск становится насущной жизненной потребностью. Основой для этого поиска может стать любое, даже минимальное знание, а упражнением для этого может стать любая, даже минимальная, когнитивная способность. Предельность вопросов обеспечивает, с

---

<sup>540</sup> Кант И. Логика... С. 331.

<sup>541</sup> Там же. С. 332.

<sup>542</sup> Там же.

<sup>543</sup> Там же.



одной стороны, рефлексию по поводу самих проблемных зон «знания-незнания», с другой стороны, саморефлексию по поводу Я, как границы и горизонта самой способности мыслить.

«Да и как, собственно, можно научиться философии?» – задается вопросом Кант. «Всякий философский мыслитель строит свое собственное здание, так сказать, на развалинах предыдущего, но и оно никогда не достигает такого состояния, чтобы стать прочным во всех своих частях. Поэтому философию нельзя изучать также по той причине, что таковой *еще не существует*. Но если даже предположить, что таковая *действительно имеется*, то все-таки ни один из тех, кто ее хотя и изучил, не мог бы сказать о себе, что он философ, потому что его знание философии всегда было бы лишь *субъективно-историческим*».<sup>544</sup> Наивное философствование, как эпистемологическое явление, в отличие от «школьного» философствования, базируется на очень прочных основаниях повседневного знания, хотя и не столь категорично и безапелляционно как рассуждающий здравый смысл. Различие между здравым смыслом, «школьным» философствованием и наивным философствованием можно выразить афористично, например, по отношению к познавательной проблеме: здравый смысл не видит или обходит проблему; «школьное» философствование описывает и расширяет проблему; наивное философствование ставит и обыгрывает проблему.

«Кто хочет научиться философствовать, – пишет Кант, – тот все системы философии должен рассматривать лишь как *историю применения* разума и как объект для упражнения своего философского таланта. Следовательно, истинный философ как самостоятельный мыслитель должен применять свой разум свободно и оригинально, а не рабски подражательно».<sup>545</sup> А посему вывод Канта: «Для навыка к самостоятельному мышлению или философствованию нам следует обратить внимание больше на методы нашего применения разума, чем на сами положения, к которым мы пришли с помощью этих методов».<sup>546</sup> Здесь Кант подчеркивает важность процессуального момента философствования. Для «школьного» философствования данный момент может иметь второстепенную или вспомогательную роль, поскольку «школьное»

---

<sup>544</sup> Кант И. Логика... С. 333.

<sup>545</sup> Там же. С. 333-334.

<sup>546</sup> Там же. С. 334.

философствование по определению несамостоятельно, целиком поглощено «схоластической» традицией. Для наивного философствования процессуальный момент интеллектуального поиска имеет первостепенное значение, ибо само наивное философствование разворачивается как увлекательная игра на горизонте близкого и привычного жизненного мира, мира повседневности.

В связи с этим, нам также близка позиция М.К. Мамардашвили, который полагает философию принципиально открытой культурной формой, в которой происходит экспериментирование с самими предельными формами и условиями мыслимости. Результатом этого экспериментирования, производимого с наличным языком и мыслительным материалом, является изобретение форм, открывающих новые возможности мышления, человеческой самореализации, культуры. Реальное поле философии, согласно Мамардашвили, является неким континуумом философских актов, реализующих определенную мысленную неизбежность. Более того, Мамардашвили считает, что различия в философских системах возникают лишь на этапе языковой экспликации этих актов и их интерпретации. В итоге мы видим принципиально схожую с Кантом позицию относительно понимания философии в «школьном» и в «мировом» значении. Так Мамардашвили различает «реальную философию», которая едина, и «философию учений и систем», предметом которой является «реальная философия».<sup>547</sup> Принципиальной чертой «реальной философии» как онтологической основы философии является предельная персоналистичность, экземплифицированность и индивидуальность. Мамардашвили полагает, что только в точках индивидуации и экземплификации актов сознания как реальных философских актов происходит онтологическое «доопределение мира». За счет понятия «реальной философии» и принципа индивидуации Мамардашвили осуществляет выход за рамки гносеологической трактовки философствования к онтологической постановке проблемы.

Подобная позиция открыта для любой интерпретации, например, постмодернистской, связанной с понятиями *фено-текста* и *гено-текста*. «Школьное» философствование есть некий фено-текст, т.е. уже готовый, иерархически организованный, структурированный семиотический продукт, обладающий вполне

---

<sup>547</sup> См.: Мамардашвили М.К. Введение в философию... С. 9.

устойчивым смыслом. Философствование как «фено-текст» – это закрепленные традицией языковые обороты, типы дискурса, это цитирование «хрестоматийных» произведений, воплощающие определенную субъективную интенцию и выполняющие инструментальную функцию: они предназначены для прямого воздействия, пронизаны «партийным интересом». Фено-текст, однако, – это всего лишь авансцена философствования; за ним скрывается «вторая сцена», где происходит интенсивная семиотическая работа по производству, «промысливанию-проговариванию» фено-текстового смысла. Эту «вторую сцену» Ю. Кристева и назвала *гено-текстом*.<sup>548</sup> Философствование как «гено-текст» – это сама возможность «различения», где нет центра и периферии, нет субъекта и объекта, нет «партийного интереса»; это неструктурированная смысловая множественность, обретающая структурную упорядоченность лишь на уровне фено-текста, это своеобразный «культурный раствор», жизненный мир, кристаллизирующийся в фено-тексте.

### **Образовательная среда наивного философствования**

Теперь обратимся к рассмотрению условий осуществления философствования. По утверждению Г. Гегеля, для философии «условия ее существования кроются в образовании», т.е., по сути, речь идет о специфической образовательной среде философствования. Гегель начинает свою «Философскую пропедевтику» с рассуждения о том, что характерной особенностью человека вообще является то, что он разрывает с непосредственным и природным. «Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем, чем он должен быть»,<sup>549</sup> и поэтому он нуждается в образовании. То, что Гегель называл формальной сущностью образования, основано на его представлении о всеобщем. Подъем ко всеобщности не ограничивается теоретическим образованием и вообще не подразумевает только лишь теоретический аспект в противоположность практическому, но охватывает сущностное

---

<sup>548</sup> См.: Косиков Г.К. Ролан Барт – семиолог, литературовед // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 38.

<sup>549</sup> Гегель Г. Философская пропедевтика // Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 2. С. 67.

определение человеческой разумности в целом. Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом. Тот, кто предается частностям, необразован, например, тот, кто не обузывает своей слепой, несоразмерный и безотносительный гнев. Гегель показывает, что у такого человека изначально отсутствует способность к абстрагированию: он не может отвлечься от самого себя и взглянуть на то общее, которым соразмерно и относительно определяется его особенное.

Образование как подъем ко всеобщему является тем самым задачей человека. Эта задача требует пожертвовать ради общего особенным. Негативно жертвование особенностями обозначает обуздание влечений и тем самым свободу от их предметов и свободу для своей предметности. В «Философской пропедевтике» Гегель, подчеркивая, что сущность практического образования состоит в стремлении ко всеобщему, показывает, что оно предстает и в умеренности, которая ограничивает безмерность в удовлетворении потребностей и приложении сил к всеобщему. Оно же наличествует и в рассудительности, проявляемой по отношению к отдельным состояниям и занятиям, в учете и того или другого, что еще может быть необходимым.

В теоретическое (философское) образование, по Гегелю, входит кроме многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса. Определенность знаний касается их существенного различия. К образованности относится умение судить об отношениях и предметах действительности, именно для этого и нужно знать, от чего это зависит, что такое природа и цель, как вещей, так и отношений. Эти аспекты открываются человеку не непосредственно через созерцание, а благодаря размышлению как о цели и сущности, так и о средствах, насколько они действенны или недейственны. Необразованный человек не идет дальше непосредственного созерцания. Его глаза закрыты, и он не видит того, что лежит у его ног. Это только субъективное видение и постижение. Он не видит суть. Он лишь приблизительно знает, какова вещь, да и то не как следует, потому что только знание всеобщих аспектов направляет человека на то, что нужно рассматривать главным образом. Вернее

даже, знание всеобщих аспектов уже и есть главное в любой вещи, оно уже включает в себе ее важнейшие отделы, в которые, стало быть, остается лишь, так сказать, вложить внешнее наличное бытие, и, следовательно, это знание способно постигать гораздо легче и правильнее.

Противоположностью неумения судить, является манера судить обо всем чересчур поспешно, без понимания. Такое торопливое суждение основывается на том, что люди становятся на одностороннюю точку зрения, берут один аспект и тем самым упускают из виду истинное понятие вещи, не обращая внимания на остальные аспекты. Значит, по мысли Гегеля, (философски) образованный человек должен знать также границы своей способности суждения.

Деятельность духа может упражняться на любом материале, отмечает Гегель, и в качестве самого целесообразного являются отчасти внешне полезные, отчасти чувственные предметы, которые есть самые подходящие для юношеского и детского возраста, поскольку они относятся к кругу и виду представлений, свойственных этому возрасту самому по себе. Культурное наследие предстает перед ребенком как сложный, необозримый лабиринт материальных и духовных ценностей, социально-политических и морально-этических норм, теоретических знаний и практических умений, социальных институтов и образований, т.е. всего того, что находится одновременно вовне и внутри человека, что одновременно ясно и просто и в то же время запутанно и непонятно. Ребенку становится необходим добрый советчик, попутчик, Другой, который не являлся бы для него ни воспитателем, ни учителем, в привычном понимании их социального статуса и роли. Этим другим может стать философ. Философия, в таком случае, может предстать в несколько нетрадиционном образе. Она будет являться совокупностью принципов и практических навыков, которые человек имеет в своем распоряжении или предоставляет в распоряжение других с тем, чтобы иметь возможность должным образом проявлять заботу о себе и других.

### **Принцип «заботы о себе»**

Принцип «заботы о себе» можно рассматривать и как основу наивного философствования, и как стержневой принцип философской пропедевтики, руководствуясь которым можно с полным правом выстраивать коммуникацию. Этот принцип обретает множество векторов в процессе познания. «В современную эпоху интеллектуальная истина не может служить спасением субъекту».<sup>550</sup> Знание накапливается в объективном социокультурном процессе. В этом плане, если связь между доступом к истине и требованием преобразования субъекта и его бытия им самим по тем или иным причинам прерывается, то истина «зависает» в вакууме автономного развития познания. В таком случае наивное философствование как теряет всякую значимость, и философствующий ребенок обречен на молчание.

Однако философская пропедевтика дает ребенку шанс получить «второе рождение» (в смысле духовности), если на передний план будут выдвинуты именно герменевтические функции и идеи философии, когда познавательная модель на основе субъектно-объектных отношений, ориентированная на восприятие предметов, сменяется идеей познания, опосредованной с языком и соотнесенной с действием, но главное – принимающая во внимание взаимосвязь повседневной практики и коммуникаций с их познавательными результатами, достигаемыми интерсубъективно. Эта взаимосвязь может быть представлена как форма жизни или жизненный мир, как практика, языковые игры, диалог, полилог, вопрошание и т.п.

Мы согласны с мыслью Ю. Хабермаса о том, что целенаправленная практика и языковая коммуникация в ходе философствования берут на себя несколько иную понятийно-стратегическую роль, чем та, которая выпала на долю саморефлексии в философии. Ориентация на результаты работы сознания сменяется ориентацией на объективации, осуществляемые в действиях и языке,<sup>551</sup> т.е. симулякры. В таком случае философская пропедевтика не претендует на роль судьи и «местоуказчика» для наук и культуры, она может стать посредником, интерпретатором, обращенным к жизненному миру ребенка, может способствовать возобновлению

---

<sup>550</sup> Фуко М. Герменевтика субъекта // Культурология. XX век. Дайджест. IV. М., 1997. С. 85.

<sup>551</sup> См.: Хабермас Ю. Философия как местоблюститель и интерпретатор // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 367.

взаимодействия когнитивно-инструментальных моментов с морально-практическими, эстетически-выразительными и т.д.

Философ, как проводник в культуре, Другой, перестает быть для ребенка «профессиональным философом» (ученым, преподавателем, теоретиком), он все больше будет превращаться в жизненного советчика, который по любому поводу – по поводу частной жизни, внутрисемейных отношений, морали и нравственности и т.д. – будет рекомендовать не общие модели и системы знаний (освещая тем самым еще больше ответвлений лабиринта культуры), а советы, подходящие для каждой конкретной ситуации (т.е. то, что дает возможность двигаться по лабиринту). Таким образом, философия интегрируется в повседневный образ жизни человека. В этом плане мы и определяем значимость такой «практической философии», когда внешний проводник (т.е. советы философа) может стать внутренним проводником (т.е. философской рефлексией и саморефлексией). Философия становится неким личным опытом ребенка, лично пройденным путем, который он преодолевает, приобщившись к глубокому смыслу философских понятий, овладев методами философской аргументации, и, тем самым, станет разумной, интеллектуально ответственной личностью.

### **«Педагогика» и «психогика»: роль наставника в философствовании**

На наш взгляд, в соотношении наивного философствования как познавательной деятельности и философской пропедевтики как условия для этой познавательной деятельности важно различать принципы и методы «педагогики» и «психогики» (М. Фуко). Детальный анализ этих различий на примере сопоставления античной и христианской культур дает М. Фуко в «Герменевтике субъекта». В контексте проявления и становления ребенка как философствующего субъекта «педагогикой» мы можем назвать передачу такой «истины», функцией которой является снабжение субъекта какими-либо отношениями, способностями, знаниями, которых он до этого не имел и которые он получит к концу педагогических отношений. «Психогикой» же можно было бы назвать передачу такой «истины», функцией которой будет не снабжение субъекта какими-

либо отношениями, а скорее изменение способа существования субъекта.<sup>552</sup>

Например, в эпоху греко-римской античности основное бремя истины в «психологических» отношениях приходится на долю учителя, который обязан подчиняться целому комплексу правил, чтобы говорить истину и чтобы истина могла произвести должный эффект. Основные задачи и обязанности возложены на того, кто произносит истинное суждение. Именно по этой причине можно сказать, что отношения «психологии» находятся в относительной близости к отношениям «педагогике», так как в «педагогике» истину, так или иначе, формулирует учитель. В «педагогике» истина и обязательства, которые она налагает, находятся на его стороне. Это справедливо для любой «педагогике», но это также справедливо для того, что можно было бы обозначить как античную «психологию», которая по сути есть *paideia*. Напротив, в христианской культуре, по мысли Фуко, после серии весьма существенных сдвигов – известно, что истина исходит не от того, кто наставляет душу, и она дается по-другому, – произошли изменения: стало видно, что если действительно наставник ребенка обязан подчиняться определенному набору правил, то основная цена истины приходится на долю того, чья душа нуждается в наставничестве. С этого момента, отмечает Фуко, между христианской «психологией» и «психологией» греко-римского типа намечается глубокое различие и даже противопоставление.<sup>553</sup> Греко-римская «психология» было очень близка «педагогике». Она подчиняется той общей структуре, согласно которой истиной владеет учитель. В христианской же культуре происходит разрыв между «психологией» и «педагогией», поскольку от души, находящейся под «психологическим» воздействием, т.е. от ведомой души, требуется говорить ту истину, которую может сказать лишь она одна, которой обладает она одна и которая является одним из основополагающих – хоть и не единственным – элементом той операции, посредством которой изменится способ ее существования. В этом суть познания. В христианской духовности ведомый субъект присутствует внутри истинного суждения как объект своего собственного истинного суждения. В суждении ведомого субъект высказывания является референтом высказывания.

---

<sup>552</sup> См.: Фуко М. Герменевтика субъекта... С. 113-114.

<sup>553</sup> См.: Фуко М. Герменевтика субъекта... С. 114.



Философствующий ребенок, как активный интерпретирующий субъект, реализует в акте философствования всю свою инструментальную и языковую деятельность. Он «одержим» «заботой о себе», однако осуществить это в полной мере невозможно без наличия *наставника*. В этом суть пропедевтического характера наивного философствования. Грамотная же позиция наставника определяется, в свою очередь, заботой о том, какую заботу о себе проявляет его подопечный. М. Фуко выделяет три типа мастерства наставника: *наставление примером*, *наставление знаниями* и *наставление в трудности*.<sup>554</sup> Эти три типа мастерства покоятся на некой игре знания и незнания. Незнание не способно выйти за собственные пределы и необходим Другой, чтобы помочь осуществить данный «рефлексивный выход», переход от незнания к знанию.

И.Н. Мочалова в своей статье «Учитель философии: кто он?» выделяет три «образца» наставника, уходящие корнями в античную традицию.<sup>555</sup> Первый «образец» – это софист – *наставник-тренер*. Он знает не только чему нужно учить, но и как это сделать. Свою роль софист видит в том, чтобы вооружить учеников универсальным инструментом – словом. Наставник разрабатывает специальные упражнения, служащие выработке определенных навыков (как правило, это активные формы обучения – организация дебатов, поставленные диалоги и т.д.), учит уловкам, использование которых поможет побеждать в спорах. Все это в целом тренирует, развивает интеллектуальные способности ученика.

Принципиально иной «образец» наставничества задает Сократ. Сократ – это *наставник-«соученик»*, который всю жизнь оставался учеником и учил учиться, учил быть учеником. Сократ не создал школы, потому что создание школы означало бы конец ученичеству. Школу может возглавить только учитель. Чтобы быть учителем, необходимо владеть знанием, Сократ же знал только свое незнание.

Третий «образец» наставничества – это *наставник-друг*. Обучение состоит не в передаче от мастера к ученикам совокупности знаний-умений, а в совместном поиске истины, когда в ходе

---

<sup>554</sup> См.: Фуко М. Герменевтика субъекта... С. 92.

<sup>555</sup> См.: Мочалова И.Н. Учитель философии: кто он? (о трех античных образцах) // Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006. С. 113-114.

многочисленных бесед и совместных занятий «с помощью беззлобных вопросов и ответов может просиять разум».<sup>556</sup>

Р. Рорти, подчеркивая значимость роли наставника в философствовании, говорит о том, что за наставлением стоит переход к новому, лучшему способу разговора или дискурса, переинтерпретация знакомого в незнакомых терминах и тем самым превращение нормального (традиционного) дискурса в аномальный (нетрадиционный).<sup>557</sup> Философами-наставниками, в отличие от философов-систематиков, Р. Рорти называет Л. Витгенштейна, Д. Дьюи, М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Ж. Деррида, которые не стремятся к созданию «систем», отрицают универсальную соизмеримость и окончательный словарь и не хотят, чтобы их словарь был институционализирован, а сочинения соизмеримы с традицией.<sup>558</sup> Таким образом, «наставление может заключаться в герменевтической деятельности по установлению связей между нашей собственной культурой и некоторой "экзотической" культурой или другим историческим периодом, или между нашей собственной дисциплиной и другой дисциплиной, которая... преследует несоразмеримые с нашими цели в несоразмеримом с нашим словаре».<sup>559</sup> Тем самым преодолевается и наше догматическое отношение к словарю, как бы имеющему «привилегированную связь» с реальностью, а не являющемуся одним из многих способов описания. Для ребенка как интерпретирующего субъекта эти особенности наставничества, несомненно, значимы, поскольку дают возможность выбраться из-под гнета общепринятой доктрины или языка (симулятивной языковой игры без смысла) и вырваться «из усредненного социокультурного Я».

Таким образом, говоря о наивном философствовании и философской пропедевтике, мы заостряем внимание на возможности структурирования философского знания как духовного опыта субъекта; мы подразумеваем не «знакомство» субъекта с философией, а организацию субъекта как конечную цель для самого себя через философию и философствование.

---

<sup>556</sup> Там же. С. 114.

<sup>557</sup> См.: Рорти Р. Философия и будущее // Вопросы философии. 1994. № 6.

<sup>558</sup> См.: Микешина Л.А. Философия познания... С. 253; Рорти Р. Философия и зеркало природы. М., 1996.

<sup>559</sup> Рорти Р. Философия и зеркало природы... С. 270.

Мы придерживаемся той точки зрения, что в развитии интеллекта человека с возрастом не происходит никаких резких качественных скачков, скорее всего, имеет место некая *эволюция интеллекта*. Способности к философствованию появляются у человека очень рано, нет такого возраста, когда было бы неуместно попросить человека привести хорошие доказательные доводы в пользу своей мысли, фантазии, мнения и обсудить это с учетом выдвигаемых им критериев, тем самым выйти на уровень категориального мышления, метаинтерпретации. При этом, по словам Н.С. Юлиной, философствование будет играть для интеллекта такую же роль, какую спортивная игра выполняет для развития мускульно-двигательной системы.<sup>560</sup> Главное, из чего следует исходить, как считает М. Липман, это то, что философское образование должно быть развивающим, исследовательским или, точнее, образованием и обучением в форме исследования.<sup>561</sup> Однако, принимая в общем и целом данную мысль, мы заостряем внимание и на том, что развитие определенных когнитивных структур и связанных с этим компетенций, не является самоцелью философской пропедевтики. Это не более чем хороший тренинг в рамках четко очерченных мыслительных операций и четко сформулированных смысловых проблем. Это не «принцип» философствования, а один из «моментов» его проявления, и таких «моментов» может быть множество. На деле способность суждения подводить особенное под общее, узнавать в чем-то случай проявления правила логически не демонстрируется. Тем самым способность суждения попадает в затруднительное положение благодаря принципу, которым руководствуется ее применение. Ибо для того, чтобы следовать этому принципу, «ей самой нужно было бы располагать некой другой способностью суждения» (И. Кант).<sup>562</sup> Поэтому ей вообще нельзя «научить», а упражняться в ней можно только от случая к случаю, так как она в большей степени именно «способность», имеющая спонтанные проявления. Это нечто, что не преподается, потому что никакое демонстрирование понятий и правил не в силах дать способы их применения.

Но именно поэтому мы считаем, что практика философской пропедевтики применима к личности в самом раннем возрасте. Ведь

---

<sup>560</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. 1993. № 9. С. 153.

<sup>561</sup> Там же.

<sup>562</sup> См.: Гадамер Г.-Г. Истина и метод... С. 73.

мышление ребенка и взрослого, по большому счету, не разделено зияющей пропастью, если речь идет о самих структурах мышления и о спонтанных проявлениях способности суждения. Конечно же, есть разница в опыте, словарном запасе, количестве информации и т.п., но не в самой способности и возможности мыслить. По сути, человек в течение всей своей жизни опирается на то же самое ядро первичных навыков мыследеятельности и интерпретации, которое было сформировано в детстве. Любая, даже самая сложная, «научнообразная» теоретическая конструкция опирается на сравнительно небольшой набор ментальных актов и навыков интерпретации. Исходя из этого, мы можем согласиться с М. Липманом, что без способности допускать, предполагать, сравнивать, делать вывод, противопоставлять, объяснять и т.п., наши базовые знания и умения лишаются необходимого развития.<sup>563</sup> Однако следует добавить, что без духовного опыта «заботы о себе», проявляемого в акте философствования, мы никогда не проникнем в глубину и полноту собственного Я. Следовательно, пропедевтика философских знаний уже в детском возрасте, пристальное внимание к наивному философствованию становится для современной системы образования и воспитания назревшей необходимостью. Даже школьные предметы, не говоря уже о факторах «выживания» в социокультурной действительности, в которую изначально погружен ребенок, предъявляют весьма высокие требования к уровню его философской подготовки, хотим мы того или нет.

Философская пропедевтика *интегрирует философию и риторику*, поскольку философствование можно с полным правом считать аргументацией в коммуникации, функции которой – познание и убеждение. На наш взгляд, «разногласие» риторики и философии, не позволяет рассматривать их с точки зрения противоречия. Одно не исключает другого, философское постижение мира и риторика тесно переплетены между собой, как переплетены мышление, познание и язык, речь.

Процесс убеждения в ходе философствования составляет ту часть коммуникативной деятельности, которая носит ярко выраженный интенциональный характер, направленный на то, чтобы воздействовать на изменение мнений, взглядов и поведения собеседников. Но это изменение достигается не принуждением,

---

<sup>563</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей... С. 114.

связанным с насилием и иным видом ограничения свободы воли и действий, а именно *убеждением*, когда собеседники могут сознательно и критически оценивать предлагаемые мнения, решения и действия, а также аргументы в их защиту.

Аргументация в отличие от других форм убеждения составляет рационально-логический компонент философствования. Он четко ориентирует, во-первых, на логический анализ отношения между аргументами, или доводами и заключениями. В доказательных рассуждениях это отношение имеет характер дедуктивного вывода. В «правдоподобных» – частичного подтверждения аргументами заключения. Однако и в том и в другом случае речь идет о *дискурсе*. Во-вторых, философская аргументация, будучи дискурсом, тем и отличается от интуиции, догадки и т.п. форм генезиса мысли, что она не просто предлагает новые идеи, а и обосновывает их. Поэтому ее с полным правом можно рассматривать как один из способов обоснования знания, аналогичную, например, объяснению. В-третьих, по своей форме философская аргументация представляет собой, как правило, диалог, полилог и вопрошание.

Если наивное философствование рассматривать в рамках понятия опыта, то его пропедевтическая значимость будет не только в опыте как наставлении относительно того или иного предмета или явления. Это опыт, который сам постоянно приобретаем и от которого никто не может быть избавлен. И хотя частной целью образования и воспитания может быть стремление избавить ребенка от определенного опыта, опыт в целом не есть нечто такое, от чего кто-либо может быть избавлен. Опыт в этом смысле неизбежно оборачивается многочисленными разочарованиями и обманутыми ожиданиями, однако он все равно будет достигнут. Здесь мы видим существенную связь между опытом и рассудительностью, которая «принципиально негативна» (А. Шопенгауэр), ведь мы приходим к новому опыту лишь благодаря опровержению старого, его негативному результату. Однако рассудительность есть нечто большее, чем просто понимание той или иной ситуации. Она всегда включает в себя возврат к чему-то, в чем мы ранее заблуждались. Таким образом, рассудительность включает в себя момент самопознания и представляет собой необходимый компонент опыта вообще. Рассудительность есть также нечто такое, к чему мы

приходим. Быть рассудительным, быть благоразумным – это также одно из определений самого человеческого бытия.<sup>564</sup>

## **Наивное философствование и интеллектуальное развитие: разумность и мудрость**

Мыслительная деятельность человека неоднозначна и ее уровень состоит из совокупности многих факторов. Весьма спорной представляется и сама концепция интеллекта; достаточно просто задуматься над вопросом, что именно считать интеллектом? Или это способность в короткие сроки решать большое число сложных задач, или способность найти нетривиальное решение? Все многообразие трактовок интеллекта можно свести, как минимум, к трем:

– биологическая трактовка: «способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации»;

– педагогическая трактовка: «способность к обучению, обучаемость»;

– структурный подход (А. Бине): «способность адаптации средств к цели», т.е., в самом широком смысле, совокупность всех способностей.

Мы видим, что понятие интеллекта чрезвычайно широко: или это все познавательные способности человека – от ощущения до мышления, или – это только мышление? Философская трактовка данного понятия подчеркивает специфически человеческую психическую деятельность. При этом учитывается, что способности иметь дело с абстрактными символами и отношениями – это только одна сторона интеллекта; не менее важной является конкретность мышления, как совокупность тех умственных функций, которые «превращают восприятия в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания».<sup>565</sup> Поэтому если мы утверждаем, что философствование способствует развитию интеллекта, мы имеем в виду и первую и вторую его стороны.

---

<sup>564</sup> См.: Гадамер Г.-Г. Истина и метод... С. 419.

<sup>565</sup> Философский энциклопедический словарь. М., 2002. С. 181.

Если мы, например, проводим тестовую проверку интеллектуальных способностей, то следует различать тесты развития интеллекта и тесты интеллекта как такового. Первый, как правило, строится по принципу вопросов образовательного характера, стандартизированных заданий с жесткой структурой. Эта методика предназначена для оценки образованности человека, скорости и качества его мышления, быстроты реакции и способности переключаться с одного вида деятельности на другой. Человек тестируется лишь как исполнитель, проверяется по стандартной шкале, не имея возможности выделиться из общей схемы. Этому недостатка лишена методика второй группы тестов интеллекта как такового. Она определяет преобладающий тип мышления, методологию поиска решения поставленной задачи, нестандартность подхода, творческие способности, умения оперировать понятиями. Такие методы никогда не бывают жестко установленными, они составляются на основе креативных тестов, тестов интуитивного характера, где оценивается не скорость, а манера решения той или иной задачи, уровень понятийных связей, нестандартность мышления, эффективность подхода. Однако для проведения массовой проверки подобные тесты не применяют из-за их индивидуальности, сложности оценки и больших затрат времени на обработку результата. В общепринятом понимании проверка интеллекта сводится к решению одного или серии тестов, оценивающих общеобразовательный уровень человека. Но мы должны иметь в виду, что, оценивая философские способности человека, мы оцениваем его интеллект как таковой, во всей совокупности связей.

Рассмотрим этот вопрос на примере пособий программы «Философия для детей». Как известно, роль учебных пособий данной программы выполняют рассказы, представляющие собой диалоги между героями, которые иллюстрируют различные бытовые ситуации, сцены из обыденной жизни детей. Некоторые герои представлены более реалистично, некоторые менее, в зависимости от мастерства и умения авторов. К. Линдоп в статье «Мудрость и разум в философии для детей»<sup>566</sup> попытался оценить состоятельность рассуждений героев, опираясь на работу Р. Штернберга «О трехуровневом строении разума». Штернберг критически относится к

---

<sup>566</sup> См.: Линдоп К. Мудрость и разум в философии для детей // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. 2002. № 4 // <http://virlib.eunnet.net/sofia/04-2002.html>.

данным тестирования, определяющим интеллектуальное развитие ребенка. Навыки разумности – это гораздо большее, чем просто высокий результат в тестах. Поэтому более приемлемыми показателями являются показатели применения каких-либо знаний в жизненной практике. Для Штернберга, в общем и целом, это означает успешную адаптацию индивида к условиям среды.<sup>567</sup>

Теперь применим этот критерий к мыследеятельности героев рассказов «Философии для детей». Штернберг обращает внимание на то, что ни одна традиционная когнитивная теория не дает исчерпывающих объяснений того, что же происходит в человеческих умах, когда осуществляется осознанный выбор или действие и какая стратегия мышления приносит положительный результат. Рассматривая факторы, которые способствуют такому процессу, Штернберг придает большое значение трем главным аспектам: во-первых, мета-компоненты постановки, формулировки и оценивания проблемы; во-вторых, компоненты мышления, такие как значимые отношения, нахождение между ними связей и оперирование этими связями; в-третьих, имеющиеся знания, компетенции в отношении решения проблемы.

Линдоп применяет данные критерии к персонажам рассказов «Философии для детей». Данные персонажи выделяются по ходу сюжета благодаря своей наблюдательности, сообразительности, умению оперировать приобретенными знаниями. Главные мета-компоненты, о которых речь шла выше, проявляют себя, например, как (1) обнаружение Гарри логической проблемы, когда он сталкивается с неверным ответом на вопрос; в разговоре Тони с отцом;<sup>568</sup> в том, как Кио распознает смысловую загадку, заданную дедушкой;<sup>569</sup> в том, как Лиза выражает свое отношение к вегетарианству<sup>570</sup> и т.д. Другой аспект – (2) определение сущности проблемы. (3) Формулировка проблемы в процессе коммуникации, передача информации другим людям с минимальными смысловыми потерями. Далее – (4) построение алгоритма решения проблемы или (5) конкретной исследовательской задачи, например, найденный Кио способ расположить к себе дедушку, чтобы уговорить его пойти смотреть китов; умение мистера Ньюберри уговорить Гарри отдать

---

<sup>567</sup> См.: Sternberg R.J. The Triarchic Mind. N.Y., 1988. P. 11.

<sup>568</sup> См.: Lipman M. Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair, NJ, 1982.

<sup>569</sup> См.: Lipman M. Kio and Gus. Upper Montclair, NJ, 1986.

<sup>570</sup> См.: Lipman M. Lisa. Montclair, NJ, 1985.



ему письменную работу. (6) Умение рационально распределить физические и умственные ресурсы, задействованные в решении проблемы.

Таким образом, можно без труда построить модель идеального разумного героя. Однако данная модель не будет иметь никакой дидактической значимости. Во-первых, моделирование какого-либо идеала (из области возможного, но не действительного) не является целью «Философии для детей». Хотя это, тем не менее, не «уберегает» авторов рассказов от некоторого приукрашивания действительности. Линдоп предлагает сделать разумного героя более пластичным, более чутким к внешним воздействиям. Разумная личность вполне может быть и мятежной, и сомневающейся натурой, не всегда уверенной в правоте своих мнений. Во-вторых, разумность может присутствовать как некое «общее чувство», характеризующее личность, но не поддающееся квантитативному измерению теста. Это мудрость, которая находит отражение в отождествлении знания и блага.

Некоторых героев из рассказов Липмана, которые на первый взгляд предстают весьма разумными, нельзя, тем не менее, назвать мудрыми, например, Тони в «Открытии Гарри Стотлмейера». Тони нетерпим к тем, кто не думает в той же логико-математической манере, свойственной ему. Тем самым обозначается конфликт разума и чувства, теории и жизни, знания самого по себе и его ценности.

Разумность, по мысли Линдопа, является в большей степени, «технологическим императивом», ориентированным на успех; мудрость же – более широкое понятие. Оно применимо к различным аспектам нашей жизнедеятельности, характеризует наше отношение к знанию, к его применению и использованию на практике, а также к конечной цели наших усилий. Например, у Платона можно найти: онтологическую трактовку мудрости, когда она рассматривается не только как свойство мыслящего, решающего и действующего человека, но и как объективное свойство мира («Филеб»; «Гиппий Большой»); этическую трактовку мудрости, как проявление доброй воли, доблести, поступок, связанный с заботой о сохранении и умножении мудрости в своей душе и мире («Евтидем»; «Протагор»; «Лахет»); трактовку мудрости как искусства («Протагор»); трактовку мудрости как знания («Алкиад»; «Менон»; «Протагор»). Согласно А. Н. Чанышеву, мудрость различается на: 1) агатологическую (учение о добре и зле); 2) айтиологическую (учение о причинах); 3)

аксиологическую (учение о ценностях); 4) антропологическую (учение о человеке); 5) архэологическую (учение о начале, началах); 6) биотическую (житейскую); 7) гносеологическо-эпистемную (учение о знании); 8) диалектическую (умение вести диалог, обсуждение, спор); 9) криптологическую (учение о сокровенном знании); 10) логическую (учение о мышлении и его законах); 11) процессуальную (учение о процессах между началами и концами); 12) телеологическую (учение о целях); 13) теологическую (учение о богах и Боге); 14) теоретическую (учение об умственном постижении истины); 15) техническую (практическое искусство); 16) футурологическую (учение о будущем); 17) хюпокейменическую (учение о субстрате), 18) эмпирическую (учение об опыте); 19) эстетическую (айсхетическую) (учение о чувственно-прекрасном и безобразном); 20) эсхатологическую (учение о концах как противоположных «началам»); 21) этическую (учение о нравах).<sup>571</sup> При этом Чанышев отмечает, что философ (любомудр) любит не все мудрости, т.к. многие из перечисленных видов мудрости достигаются вне философии.

По мысли Штернберга, мудрость и разумность – родственные понятия. Мудрость предполагает определенный самоконтроль, подчинение страсти и желания авторитету разума, любовь к гармонии, красоте и правде.<sup>572</sup> Таким образом, мудрость есть и способ познания, и добродетель, и некая универсальная цель жизни. Как способ познания мудрость характеризуется вниманием к сущности, фундаментальным принципам, лежащим в основе природы вещей (например, традиционный философский интерес к универсалиям), которое (внимание) ныне отражается в интересе к развивающемуся знанию как в холистской перспективе, так и в более специализированных и ситуативных масштабах.

Мудрость является добродетелью, как базой познания, также она направляет деятельность.<sup>573</sup> Без мудрости все другие блага, такие как богатство, здоровье, сила, честь и даже милость судьбы бесполезны, так как человек в данном случае не будет знать, как извлечь из них пользу. С точки зрения Ю. Хабермаса, мудрость подразумевает наличие баланса технических, практических и творческих интересов, чтобы человек смог повлиять на любую

---

<sup>571</sup> См.: Чанышев А.Н. Введение в любомудрие. М., 2000. С. 49-50.

<sup>572</sup> Sternberg R.J. Wisdom. Its nature, origins and development. N.Y., 1990. P. 15.

<sup>573</sup> Ibid. P. 32.

проблемную ситуацию.<sup>574</sup> Естественные границы объективного восприятия и мышления, открытые социальными науками (установки, предрассудки, суеверие, симуляции, этноцентризм и т.д.) являются особенностями опыта, которые нам нужно преодолеть, чтобы увидеть истину. Они также выступают в качестве ограниченных интересов, с которыми, по мысли Хабермаса, необходимо бороться. И именно мудрость помогает нам в этом. Штернберг утверждает, что люди ожидают от мудрости умение справляться с тревогами повседневной жизни, а также умение оценить проблему и найти пути ее решения.<sup>575</sup> Знание выражает себя в декларативной уверенности, мудрость же сравнивает, задается вопросами и налагает ограничения, поэтому мудрость, при всем уважении к ней, непопулярна. Но мудрость, хотя и не дает сиюминутное решение, предполагает видение далекой перспективы. Поэтому развития лишь «технологических императивов» мышления явно недостаточно человеку для решения проблем «выживания» в социокультурной среде.

Итак, предполагает Линдоп, допустим, удастся создать правдоподобных героев, но это совсем не значит, что дети посредством философствования смогут воплотить в себе атрибуты мудрости. В обыденном представлении, да и в рассказах «Философии для детей», мудрые, как правило, не молоды. Хотя, с другой стороны, в современных масс-медиа «старый», зачастую, представлен как глупый или неприспособленный. В таком случае, мудрость необходимо искать в ситуации «*между*», в самом «сообществе исследователей», смоделированном авторами рассказов, то есть как качество данного сообщества, а не отдельного героя, неважно, молодого или старого. Каждый вкладывает свою лепту в общее дело – решение проблемных ситуаций.

Следствием приобщения к мудрости является эмоционально окрашенное, яркое переживание, что тоже имеет место в рассказах «Философии для детей». Так, в результате достигнутого решения проблемы, каждый, так или иначе, получает какую-то радость обретения нового опыта, личного роста, духовного удовлетворения. Наиболее ярко это представлено в «Открытии Гарри Стотлмейера». В «Лизе» это осознание Лизой возможности личного счастья, несмотря на переживаемую боль. В «Зуки» ощущение счастья связано с

---

<sup>574</sup> См.: Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие... С. 53.

<sup>575</sup> См.: Sternberg R.J. Wisdom... P. 32.

установлением открытых отношений и осознанием свободы.<sup>576</sup> В «Марке» сама возможность понимания, нового взгляда на ситуацию представлена как «счастливый момент»,<sup>577</sup> также как и в «Кио и Гас». В «Пикси» мы видим определенный духовный рост героя, что открыло ему возможность счастья в «сообществе исследователей».<sup>578</sup> Мы видим здесь определенное созвучие с идеями Хабермаса об эмансипации личности как ее духовном росте, свободе от ограничений и отчуждения. Таким образом, «любовь к мудрости», делает вывод Линдоп, является важной составляющей рассказов «Философии для детей», а ее атрибуты проявляются не столько в индивидуальном мышлении героев, сколько в самом «сообществе исследователей».

Сам автор программы «Философия для детей» М. Липман в своей книге «Мышление в образовании» дает свое понимание «разумности». Н.С. Юлина, комментируя данную книгу, утверждает, что Липман предлагает понимать «разумность» не на основе идеала *достижения* «объективной истины», а на основе идеала стремления или *движения* к истине, то есть ее исследовании, выливающимся в осмысленное «хорошее суждение». Это, конечно же, достаточно широкое понимание разумности. Тем не менее, оно хорошо вписывается в наше определение наивного философствования. Часто разумное рассуждение привязано к специфическому контексту и далеко не всегда строится в соответствии с правилом следования выводов из посылок. Оно включает в себя ценностные измерения, осознание поставленной цели и средств, оценку качеств мотивации и понимания. Н.С. Юлина комментирует это следующим образом: «Разумность (reasonableness) в английском языке буквально означает "способность рассуждать опираясь на основания", с приведением критериев. Однако основания (reasons) могут быть разными — как фактуальными, так и моральными, эпистемологическими, логическими, эстетическими и др. Поэтому понятие "разумная личность" предполагает ее способность оценивать и специфику оснований, к каким можно апеллировать, и характер дискурса, уместный в данном контексте».<sup>579</sup>

---

<sup>576</sup> См.: Lipman M. Suki. Montclair, NJ, 1987.

<sup>577</sup> См.: Lipman M. Mark. Montclair, NJ, 1986.

<sup>578</sup> См.: Lipman M. Pixie. Montclair, NJ, 1981.

<sup>579</sup> Юлина Н.С. Философия для детей... С. 91-92.

Разумное рассуждение может состоять из суждений, основанных на предположениях или конвенциях, в отношении которых приведение оснований и точных критериев невозможно. Когда кто-то говорит «Я верю в X», но не в состоянии привести основания для своего верования, его верование тем не менее может быть разумным в том случае, когда высказывающий берет на себя когнитивную ответственность, то есть ответственность за последствия такого верования, и считает его открытым для корректировки (как собственной, так и со стороны других). То же самое можно сказать в отношении высказываний об интуитивных чувствах и представлениях. Разумный характер дискуссии в этом случае зависит не только от предмета обсуждения и логической корректности выдвигаемых аргументов, но и от учета интеллектуальных предпочтений и возможностей тех, кто участвует в ней. То, что кажется одному разумным, другому не кажется таковым, поскольку они расходятся в определении значимости и целей, и оснований, которые следует принимать во внимание. Например, здравость суждений о произведениях искусства или о моральных дилеммах часто зависит от разных ценностных ориентаций личности. Но при этом важно не забывать об основном требовании: понятие «человек разумный» предполагает открытость к корректировке его мнений в процессе вовлечения в диалог с людьми, не разделяющих его собственные взгляды, а также возможность изменения мнения относительно предмета дискуссии.<sup>580</sup>

Мы видим, что наряду с когнитивным качеством самокоррекции понятие «разумная личность» включает в себя *этические качества*. Разумная личность предлагает собственные мнения в виде убедительных для другого аргументов и не считает собственную интуицию и самоочевидность для ума достаточными. Уважая права другой личности, она предлагает собственные мнения на суд других в форме доводов и аргументов и несет за них ответственность. Иначе говоря, в идеале у разумной личности интеллектуальная ответственность сопряжена с моральной ответственностью.

Н.С. Юлина называет липмановскую модель рациональности «*мягкой*», так как данная модель опирается на логику повседневного языка, функционирующего в контексте обычной жизни, допускает множественные критерии. В сфере естественного языка, как известно,

---

<sup>580</sup> Юлина Н.С. Философия для детей... С. 94.

рациональность работает более размыто и проявляется во множестве ипостасей. Поэтому центральный тезис, который и Липман и все другие теоретики «Философии для детей» отстаивают, состоит в том, что, во-первых, оптимальной дисциплиной, непосредственно (а не опосредованно) занимающей развитием мышления, является философия. Во-вторых, оптимальной социальной средой для формирования разумной личности является *сообщество исследователей*, которым может быть и школьный класс, и студенческая группа, и научный коллектив. В статье «Философия и культивирование разумного рассуждения» Липман говорит о том, что существуют два релевантных критерия, по которым мы можем оценивать разумность мышления личности, один количественный, другой – качественный. Первый связан с фиксацией приобретения или улучшения лингвистических, исследовательских, когнитивных, социально-психологических, этических, социальных и других навыков. Навыки эти в принципе можно измерять с помощью разных тестов. Второй относится к качеству разумности, или мудрости, измерить которую внешними показателям невозможно. Качество это проявляется во всей жизни, в профессиональной деятельности, в общении с людьми, в семье, в воспитании детей, в участии в гражданских делах, в политике, и других видах деятельности.<sup>581</sup>

### **Возможность «управления» процессом наивного философствования**

Хотя мы считаем, что наивное философствование является спонтанным процессом, однако это не значит, что данный процесс нельзя проконтролировать или организовать. Некие «тепличные» условия, созданные для наивного философствования, помогут нам лучше разобраться со всеми его нюансами. Управление этим процессом становится принципиально возможным на этапе рефлексии, когда чувственный опыт ребенка, его переживание требует осмысления. Ребенок находится во власти переживания, он удивлен, то есть он ощущает неоспоримую бытийность собственной мысли, но «вписать» ее в имеющиеся в его арсенале символические формы своего жизненного мира он не в состоянии. Конечно же, есть

---

<sup>581</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей... С. 95.

некие «штампы» и «клише», бытующие в обыденном сознании, которые являются «универсальными» (интерсубъективными) для того или иного социокультурного контекста. Однако для ребенка они не являются «объяснениями», поскольку они не подкреплены его адекватным мировосприятием. Ребенок в состоянии удивления находится вне систем координат, которые дает социокультурная среда. Поэтому, чтобы культура не была дискредитирована в его глазах, ее необходимо подключать, но в строго выверенном объеме. То есть задача «управления» наивным философствованием на начальном этапе видится в ориентации ребенка на оперирование имеющимся у него понятийным аппаратом. Данная ориентация наполняет жизнью понятия, они приобретают смысл, и культура становится востребованной.

Теперь ребенок может вновь наблюдать мир, но он представляется ему не таким, каким был раньше. Следовательно, для него мир теперь нуждается в глобальной перестройке. На этом начальном этапе рефлексии ребенок попытается воспользоваться всеми доступными ему средствами для того, чтобы «поставить» свою живую мысль «на ноги» и научить ее «ходить» на «помочах» формально-логических конструкций. Ребенок выстраивает систему доказательств, считая, что именно эта система станет «оправданием» его переживания, его мысли. «Управление» на данном этапе – усиление внимания к формированию у него навыка построения логически оправданного аргумента. Эти аргументы станут той необходимой базой, на основе которой становится принципиально возможна передача своей мысли или восприятия другому человеку. Таким образом, складываются необходимые предпосылки для приобщения ребенка к культуре диалогового общения.

Диалог может быть продуктивным только тогда, когда предусматривает какое-либо решение. То есть цели диалога – не только лишь в самовыражении его участников; главное условие диалогового общения – это стремление слушать собеседника, терпеливо сносить его инакомыслие и тем самым добиваться взаимопонимания. Это сложная задача. Тем более она сложна для ребенка, поскольку его возраст требует самовыражения и самоутверждения. Однако, наряду с этим, именно в этом возрасте ребенку свойственно максимально «незаинтересованное», «неангажированное» тем или иным «партийным интересом»

стремление к постижению «высшего», абсолютного смысла. На пути этого постижения для него нет больших авторитетов, нежели авторитет этого абсолютного смысла как такового.

Диалог, который строится на данных условиях, может быть по-настоящему свободным и творческим. Свободным, поскольку единственной ценностью аргумента является его «абсолютная» истинность, которая с необходимостью подтверждается экзистенциальным опытом ребенка, что обеспечивает передачу ощущения жизненного смысла. А творческим, поскольку смысл может быть передан посредством использования нестандартных понятийных конструкций.

Подобного рода коммуникация, которую обеспечивает философский диалог, способствует помимо всего прочего лучшей социальной адаптации ребенка. Он не будет делать трагедии из факта одновременного существования несовместимых способов объяснения действительности, поскольку он научится посредством философского диалога безболезненно вступать в контакт с индивидом с непривычным для него способом мышления, что, в конце концов, является залогом взаимопонимания. Когда аргументы не сводятся только к использованию симуляций, стереотипов и штампов, которые суть «лоскутные одежды» живой культуры, не имеющие никакой самостоятельной ценности, когда аргумент – это не простое повторение чужих слов, тогда человек имеет возможность спокойно соотнести свое мнение с мнением других. Цель диалога трансцендируется, и он становится для его участников поиском истины и утешения, а не только лишь формой самовыражения, спором ради спора.

Это можно определить как *«интерсубъективный мир»*, мир, который существует не только во «мне», но доступен всем субъектам, в котором они все могут соучаствовать. Однако форма нашего соучастия совершенно иная, нежели в физическом мире. Вместо того чтобы относиться к одному и тому же пространственно-временному космосу вещей, субъекты находятся и объединяются в общем образе действий. Совместно осуществляя эти действия, они узнают и познают друг друга, при посредстве различных миров-форм, из которых выстраивается философская культура вообще. Первый и решающий шаг, шаг от «Я» к «Ты» делает простое восприятие. Однако пассивное переживание выражения также мало достаточно



для этого, как голое ощущение, простое «впечатление» – для объективного познания. Истинный синтез осуществляется лишь в том активном обмене, который мы видим перед собой в типичной форме в языковом «понимании».<sup>582</sup> В процессе этого синтеза личность самоопределяется, идентифицируется на сущностном уровне, самопознается.

В наивном философствовании происходит становление навыков саморефлексии, на основе которой и возможна межличностная коммуникация. Ф. Ницше, на наш взгляд, очень точно определяет суть процесса саморефлексии личности: «Пусть юная душа обратит свой взор на прошлую жизнь с вопросом: что ты подлинно любил доселе, что влекло твою душу, что владело ею и вместе давало ей счастье? Представь перед собой ряд этих почитаемых предметов, и, быть может, своим существом и своею последовательностью они покажут тебе закон – основной закон твоего собственного я. Сравни эти предметы, посмотри, как каждый из них дополняет другой, расширяет, превосходит, просветляет его, как они образуют лестницу, по которой ты до сих пор карабкался к себе самому; ибо твоя истинная сущность лежит не глубоко скрытой в тебе, а неизмеримо высоко над тобою или, по крайней мере, над тем, что ты обычно принимаешь за свое я».<sup>583</sup>

Отождествление жизни с духовным, сознательным принципом, являющимся продуктом рефлексии и саморефлексии, лежит в самой основе наивного философствования. Чувство жизни равносильно фактическому чувству бесконечности (неопределенности), и лишь духовное усилие – в момент «встречи» такого чувства с мыслью – претворяет неопределенность в некую гармонию, способную облагораживать человека, его поведение, психику, социальные отношения и т.д.

В этом плане навыки философской рефлексии позволяют ребенку в дальнейшем успешно бороться с тем симулятивным знанием, которое выдает себя за философию, научное знание или здравый смысл, являясь по существу догматической конструкцией. Философская рефлексия дает ему возможность воспринимать и

---

<sup>582</sup> См.: Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // Вопросы философии. 1995. № 8. С. 187.

<sup>583</sup> Ницше Ф. Странник и его тень // Ницше Ф. Избранные произведения: В 3 т. М., 1994. Т.2. С. 10.

пользоваться плодами духовной культуры во всей их жизненности, подключая индивидуальный опыт мировосприятия, актуализируя те или иные культурные образования, превращая их в духовные ценности.

Наивное философствование становится тем мостом, посредником между культурным, научным и психологическими мирами, которые сами по себе не склонны к коммуникации, пока не проявится потребность их синтеза на личностном уровне для решения тех или иных смысловых проблем. Ребенок обретает «философскую веру» (К. Ясперс) в истину, при этом не важно, какой дорогой идти, когда ясно к чему стремиться. Человеку нужна лишь простота и понимание. По мысли И.А. Ильина, философия призвана переживать свой предмет в его объективной реальности, проверять пережитые ей содержания, описывать их и показывать другим людям. При этом она это осуществляет совершенно независимо от того, излагает ли она свои познанные содержания в терминах профессиональной философии с множеством «цитат» и «примечаний» или в простом облачении повседневных слов.<sup>584</sup>

Таким образом, философская пропедевтика предстает перед нами в двух ракурсах. Если в первом ракурсе она может быть охарактеризована как усвоение ребенком начал философского мировидения и умения философски постигать мир, то во втором – характеризует личностную значимость философствования, осознание ребенком собственной философской потребности. Все это и определяет философский тип мышления, посредством которого философия выступает одним из способов ориентации в мире.

**Подведем итоги.** В мире повседневности ребенок повсеместно сталкивается с обыденными представлениями о философии и философствовании, которые встроены в контекст разговорной речи и невольно формируют у ребенка определенные «штампы» и «клише» относительно его собственных представлений о философствовании. Пиетет обыденного сознания перед философией соседствует с пренебрежительным и насмешливым отношением к философствованию, что создает дополнительные трудности для осуществления наивного философствования «вовне».

---

<sup>584</sup> См.: Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 364.

В качестве стержневого принципа философской пропедевтики, руководствуясь которым можно с полным правом выстраивать коммуникацию можно рассматривать принцип *«заботы о себе»*. Он обретает множество векторов в процессе познания. Философская пропедевтика дает ребенку шанс получить «второе рождение» (в смысле духовности), если на переднем плане будут герменевтические функции и идеи философии, когда познавательная модель на основе субъектно-объектных отношений сменяется познанием, опосредованным языком и соотнесенным с действием. Философствующий ребенок, как активный интерпретирующий субъект, реализует в акте философствования всю свою инструментальную и языковую деятельность. Он «одержим» «заботой о себе», однако осуществить это в полной мере невозможно без наличия *наставника*. Грамотная же позиция наставника определяется, в свою очередь, заботой о том, какую заботу о себе проявляет его подопечный.

Мы заостряем внимание на возможности структурирования философского знания как духовного опыта субъекта, не «знакомство» субъекта с философией, а организацию субъекта как конечную цель для самого себя через философию и философствование. Развитие определенных когнитивных структур и связанных с этим компетенций, не является самоцелью философской пропедевтики. Это не более чем хороший тренинг, а не «принцип» философствования.

Философская пропедевтика *интегрирует философию и риторику*, поскольку философствование можно с полным правом считать аргументацией в коммуникации, функции которой – познание и убеждение. Задача «управления» наивным философствованием на начальном этапе видится в ориентации ребенка на оперирование имеющимся у него понятийным аппаратом. Затем – это усиление внимания к формированию у него навыка построения логически оправданного аргумента. Таким образом, складываются необходимые предпосылки для приобщения ребенка к культуре диалогового общения.

Навыки философской рефлексии позволяют ребенку в дальнейшем успешно бороться с тем симулятивным знанием, которое выдает себя за философию, научное знание или здравый смысл, являясь по существу догматической конструкцией. Наивное философствование становится тем посредником между культурным,

научным и психологическими мирами, которые сами по себе не склонны к коммуникации, пока не проявится потребность их синтеза на личностном уровне для решения тех или иных смысложизненных проблем.

## **10. Наивное философствование в образовательном пространстве**

Философствование как «мудрствование» всегда обладало универсальной образовательной значимостью. Оно издавна выделяло в культуре самые сокровенные смыслы, самые значительные для сообщества ценности, самые важные утверждения. Сентенции, притчи, мифы и рассказы умудренных жизнью людей были квинтэссенцией культуры народа, к которой приобщались новые поколения, проходя в древнейших сообществах обряды инициации. Затем «мудрствование» превратилось в собственно философию, что расширило понимание образа человека в культуре, но что не было непосредственно направлено на формирование человека по этому образу. И тогда возникла педагогика, которая поначалу означала просто

сопровождение детей в школу, а уже потом сопровождение их в культуру. «Мудрствование», которое некогда соединяло в себе и самосознание культуры и приобщение к ней, распалось на философию и педагогику, последнее привело к отделению непосредственной работы в культуре, непосредственной жизни в ее смыслах и ценностях от обучения ей.<sup>585</sup> Единая универсальная образовательная среда распалась. Однако признание значимости наивного философствования в образовательном пространстве, на наш взгляд, даст новую возможность оптимального синтеза философии и педагогики.

Значимость наивного философствования в системе современного образования, на наш взгляд, четко определяет «Парижской декларации по философии», принятая на международном симпозиуме ЮНЕСКО «Философия и демократия в мире».<sup>586</sup> На симпозиуме говорилось о том, что философская мысль предполагает одну из возможных альтернатив специализации обучения, фрагментации образования и отношения к учебе как средству, а не как к цели. Было обращено внимание на ошибочность того убеждения, что философское образование направлено на передачу моральных ценностей или содействие демократии, а не на интеллектуальное обеспечение обоснования этих ценностей и принципов демократического общества.

В принятой на симпозиуме декларации по философии говорится, что «философский опыт, который не исключает никакие идеи из свободного обсуждения, который способствует

---

<sup>585</sup> См.: Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10. С. 48.

<sup>586</sup> См.: Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15-16 февраля 1995 // Вопросы философии. 1995. № 8. С. 187-190.

установлению точных определений используемых понятий, проверке достоверности мысли и подробному рассмотрению аргументов оппонента, позволяет каждому научиться мыслить независимо. ...Преподавание философии способствует развитию открытости умов, гражданской ответственности, взаимопониманию и терпимости в отношениях между людьми и группами.

...Философское образование, формируя беспристрастных и мыслящих людей, содействует их сопротивляемости различным формам пропаганды и готовности принять на себя ответственность по проблемам современного мира, в особенности в области этики.

...Развитие философских дискуссий в ходе обучения, тренируя способность суждения людей как фундаментальную для любой демократии, имеет существенное значение в их формировании как граждан».<sup>587</sup>

В заключение отмечалось, что «преподавание философии должно быть укреплено и расширено там, где оно уже есть, организовано там, где его нет, и должно вестись именно под названием "философия"».<sup>588</sup>

## Образовательное знание

Теперь выясним, как положения данного документа соотносятся с современными образовательными парадигмами. Как известно, традиционная модель образования исходила из признания ведущей роли внешних воздействий в образовательном процессе (роль педагога, коллектива, группы). Для современной школы становится важным саморазвитие каждой личности в отдельности. Если традиционной парадигмой образовательные способности рассматриваются как типовые, то современная школа говорит об индивидуальных способностях. В основе данного противопоставления лежит то, что современная школа исходит из самооценности субъектного опыта индивида как неповторимого способа его жизнедеятельности. Ребенок «ценен» воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта, обогащенного последним. Он не

---

<sup>587</sup> Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире»... С. 190.

<sup>588</sup> Там же.

становится субъектом обучения, он им изначально является как носитель субъектного опыта. В обучении происходит «встреча» чего-то заданного с уже имеющимся субъектным опытом, обогащение, «окультуривание» последнего, а не его порождение, как считалось ранее.

Подобный взгляд на педагогику был обоснован еще представителями философской антропологии. Например, М. Шелер, чтобы выявить ценность знаний на экзистенциальном уровне бытия человека, использовал термин «образовательное знание», обозначавший то, что выводит человека за рамки непосредственности, наличной ситуации, заставляет формировать себя как личность. «Образовательное знание» – это не массив фактов, сведений, образцов решения задач, взятый из учебников, но прежде всего «самобытная структура подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, которые предзаданы всякому опыту, включают его в целостность личностного мира».<sup>589</sup> «Образовательное знание» – принадлежность самой личности, но не социального индивида как совокупности социальных ролей.

Субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностному отношению к объектам познания. К моменту поступления в школу ребенок уже является носителем собственного познавательного опыта, то есть субъектом образовательного процесса, где он саморазвивается и самореализуется. Основная функция современной школы состоит не в нивелировании, оттормаживании опыта ребенка как несущественного, а, наоборот, в максимальном его выявлении, использовании, «окультуривании» путем обогащения результатами общественно-исторического опыта. Только тогда культурный факт может быть понят, прочувствован личностью и, в конечном итоге, исполнен ею. Простая «информированность» в культурной области без должной интериоризации превращает культуру в ритуал, причем в ритуал ее собственных «похорон»; более того, в рамках исполнения этого ритуала истинные мотивы поведения человека могут быть антикультурными или антигуманными.

---

<sup>589</sup> Цит. по: Голубева Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // Alma mater. Вестник высшей школы. 2000. № 3. С. 12.

Согласно И.С. Якиманской, под образовательным процессом в современной школе следует понимать возможность ребенка реализовать свой индивидуальный опыт в познании, учебной деятельности, в поведении. Следовательно, образованность, как минимум (или стандарт) культуры перестает быть самоцелью, а понимается как средство становления духовных и интеллектуальных качеств ребенка.<sup>590</sup> В таком случае, что же будет тогда целью образовательного процесса? Судя по всему – это реализация намеченной выше возможности в рамках культурного воспроизводства и творчества. В этом плане для современного образования становится актуальным вопрос сотрудничества учителя и ученика, и, как частный случай данного вопроса, способы включения личностного опыта ребенка в процессе обучения.

### **Результаты образования**

На наш взгляд, наивное философствование детства, вписываясь в систему образования и воспитания, дает повод для появления

---

<sup>590</sup> См.: Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 6.



многочисленных «проблемных зон», которые оказывают существенное влияние на постановку целей и результаты педагогической деятельности. Правда, влияние «фактора наивного философствования» не осознается в полной мере, однако мы считаем, что именно этот фактор дает наиболее неожиданные результаты, объективно возникающие в процессе перманентного педагогического поиска. Обычно данные результаты оказываются на периферии интересов организаторов образовательного процесса, однако это не умаляет их значимости.

В общем и целом, результаты образования можно разделить на три группы.<sup>591</sup>

1 группа – результаты образования, которые можно определить количественно, в абсолютных значениях, в процентах или в каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах (например, результаты развития когнитивных навыков).

2 группа – результаты образования, которые можно определить только квалиметрически, т.е. качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень нужно описать настолько подробно, чтобы им можно было корректно пользоваться. Вместо баллов может быть использована уровневая шкала с самым разнообразным набором этих качественно описанных уровней (высокий, средний, низкий, достаточный, необходимый, оптимальный, допустимый, недопустимый и т.д.).

3 группа – результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить, ибо они часто не видны, так как относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности ребенка (например, возникновение внутренней ситуации катарсиса, внутреннего преодоления самого себя, чувство исполненного долга, интенции философствования, рефлексия экзистенциальных состояний и т.п.). И, хотя вышеназванные результаты очень сложно узнать, определить, обнаружить, они исключительно важны для развития личности. Оценка этих подразумеваемых результатов может быть проведена чаще всего экспертным путем на основе интуиции, наблюдений, но прежде всего путем создания условий для их возникновения на, хотя и общем, но, тем не менее, фиксируемом, уровне «исповедуемых» ценностей, а потому их можно закладывать в цели. Тут необходимо

---

<sup>591</sup> См.: Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000. С. 52-53.

чувство особого такта и меры: нужно понимать, при какой инструментировке процесса вышеназванные результаты возникают, но нельзя это напрямую выяснять, спрашивать об этом детей устно или в каких-то письменных отчетах.

Таким образом, если первые две группы результатов образования можно отнести к их рациональной составляющей, то третья группа отражает иррациональную составляющую, когда управляемость результирующих параметров ничтожна. Речь идет о ситуациях, при которых положительные или отрицательные результаты зависят от скрытых или случайных факторов, от конкретных личностей как ребенка, так и взрослого, а не от технологий, методик. Эти результаты невозможно точно спрогнозировать, можно только создавать условия для того, чтобы они возникали. Результаты третьей группы возникают оттого, что существуют еще непознанные (и неизвестно, познаваемые ли до конца) силы, управляющие нашим бытием. Феномен наивного философствования во многом определяется результатами третьей группы, следовательно, разобраться с условиями, предпосылками их возникновения означает для нас – создать картину «вписанности» данного феномена в систему образования и воспитания, ведь именно эта система является наиболее существенным социокультурным фактором, влияющим на его судьбу.

### **Как обучать мышлению?**

Современные «педагогические технологии» стоятся на убеждении, что субстратом, носителем умственного развития являются не знания сами по себе, не навыки и не что-либо еще, а обобщенные оперативные схемы, которые устанавливают рациональную структуру эмпирических объектов и используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов, поэтому формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних психологических когнитивных структур признается самой главной задачей школьного обучения.<sup>592</sup> «Педагоги часто считают, что развитие, формирование мышления учащегося – это какая-то специальная задача, как бы "добавляющая" к основной

---

<sup>592</sup> См.: Управление качеством образования... С. 24.

цели обучения – сообщить детям необходимые сведения. Между тем это не так, формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно ведет к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления».<sup>593</sup> «Если исходить из представления о когнитивных структурах как носителях умственного развития, то ясно, что, например, развивающее обучение ведет к формированию все более и более внутренне расчлененных и иерархически упорядоченных когнитивных структур. А обучение как "натаскивание" работает по преимуществу в рамках уже имеющихся структур, лишь увеличивая количество внешних механических связей между элементами. Конечно, при развивающем обучении количество связей между элементами когнитивных структур тоже растет, но дело в том, что здесь все время происходит образование все новых и новых элементов – все новых и новых узлов в когнитивных структурах».<sup>594</sup> «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) – это зона ближайших возможностей дифференциации и интеграции когнитивных структур.<sup>595</sup>

Таким образом, на наш взгляд, в современных «педагогических технологиях» налицо явная редукция мыслящей личности к когнитивным структурам. А редуцированное уже поддается формированию, что делает возможным соблазн инженерно-педагогического «оперативного вмешательства». Но применима ли данная редукция к процессу философствования, в который естественно вовлечен ребенок? Мы утверждаем, что стремление к истине – это естественное стремление человека, к истине можно стремиться и с пиететом перед ней, а не перед возможностью произвола с ее помощью. Мы разделяем позицию Л.Т. Ретюнских по данному вопросу, которая, со ссылкой на Канта, характеризует философствование как атрибутивное свойство мышления. «Метафизика существует, если не как наука, то, как природная склонность. В самом деле, человеческий разум в силу собственной

---

<sup>593</sup> Там же. С. 25.

<sup>594</sup> Там же. С. 186.

<sup>595</sup> Там же. С. 187.

потребности, а вовсе не побуждаемый одной лишь суетностью всезнайства, неудержимо доходит до таких вопросов, на которые не могут дать ответ никакое опытное применение разума и заимствованные отсюда принципы; поэтому у всех людей, как только разум у них расширяется до спекуляции, действительно всегда была и будет какая-нибудь метафизика».<sup>596</sup>

Мы полагаем, что мышление необходимо рассматривать как определенную *органическую целостность*, которую нельзя сводить к механической совокупности когнитивных структур. Конечно, части входят в состав целого, но целое не сводимо к простой совокупности частей без учета принципа единства. Природа этого принципа объективна, для мышления он необходим «весь» и «сразу», когнитивные же структуры возможны в самых разнообразных комбинациях и пропорциях.

Понятно, что мыслящий человек не тот, кто знает больше, а тот, кто умеет применять свои знания там, где они действительно применимы. В современной школе эта тенденция выражается в том, что «научнообразность» и сциентизм все более активно проникают в образовательный процесс. Это, в свою очередь, находит выражение в профилизации обучения, но, в связи с этим, неизбежно заостряется чисто философская проблема определения целей и средств мыследеятельности.

Все науки имеют определенный «практический выход», заключающийся в том, что если в рамках этой науки ставится какая-либо цель, то для нее возможны определенные средства достижения. Но науки, занимающиеся предписанием средств, никогда не ставят вопрос о том, хороши или плохи те цели, достижению которых они способствуют. И. Кант писал по этому поводу следующее: «Разумна ли и хороша ли цель, – об этом здесь и речи нет, речь идет лишь о том, что необходимо делать, чтобы ее достигнуть. Предписания для врача, чтобы основательно вылечить пациента, и для отравителя, чтобы наверняка его убить,

---

<sup>596</sup> Ретюнских Л.Т. Философия – детям: перспективы образования и гражданского общества в России // Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005. С. 16.

равноценны постольку, поскольку каждое из них служит для того, чтобы полностью осуществить поставленную цель».<sup>597</sup>

Действительно, если верно, что из биологии и медицины можно одинаково извлечь полезные руководства, как отравителю, так и врачу, следовательно, эти сведения сами по себе не несут в себе образовательной и воспитательной значимости, т.к. они представляют собой исключительно *«технические императивы»*. Таким образом, вполне резонно упрекать современную систему образования в том, что она пестует у детей главным образом «технические» навыки, не заботясь о развитии умения рассуждать о целях, философствовать.

Кант пишет: «Так как в детстве не знают, какие цели могут встретиться в жизни, то родители прежде всего стараются научить своих детей многому и заботятся об умении применять средства ко всевозможным целям... Эта забота так велика, что из-за этого они обычно забывают помочь им выработать и поправить их суждение о ценности тех предметов, которые они, быть может, захотят поставить себе целью».<sup>598</sup>

Любая «педагогическая технология», применяемая в образовательном и воспитательном процессе, при всей ее эффективности не более чем средство, инструмент, с помощью которого можно решать какие-либо, весьма поверхностные, задачи. Однако основные познавательные процедуры органично присущи человеку, действуют «изнутри» и не могут быть чисто механически, искусственно заимствоваться «извне». Основу наших интеллектуальных ценностей опять-таки следует искать в глубине нашего собственного существа и это тоже не может быть привнесено нам извне. Например, убеждение в том, что необходимо поддерживать чистоту в доме, и что это стоит определенного труда, является нашим внутренним убеждением и существует безотносительно к тому, моем ли мы посуду вручную или с помощью посудомоечной машины. Понятно, что это убеждение явилось следствием определенной воспитательной работы, однако наша убежденность имеет личностную окраску, свой неповторимый характер, свою индивидуальную систему «доказательного

---

<sup>597</sup> Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1965. Т.4. Ч.1. С. 253.

<sup>598</sup> Там же. С. 253-254.

оправдания». Стремясь к чистоте и порядку, мы можем проявить изобретательность и, например, усовершенствовать свой способ мытья посуды. Эффективность посудомоечной машины очевидна, однако машина сужает наши представления о способах поддержания чистоты, более того, наши естественные представления и цели, она прочно связывает с определенными от нас не зависящими технологическими процессами. Однако, по сути, данные технологические процессы служат иным целям, например, высвобождению времени для досуга. Таким образом, никакие технологии, при всей их эффективности, не имеют отношения к истинной природе наших интеллектуальных ценностей.

А. Шопенгауэр, говоря о специфике интеллектуального развития

ребенка, вскрыл суть представленного выше противоречия

«внутреннего» и «внешнего» в этом развитии. «В то время как мы

*(будучи детьми – С.Б.)* с такой серьезностью работаем над первым

наглядным уразумением вещей, воспитание, с другой стороны,

старается привить нам понятия. Но понятия не дают подлинной

сущности, – последняя, а стало быть, основа и содержание всех

наших познаний, заключается, напротив, в наглядном постижении

мира. А это постижение может быть приобретено только нами

самими, и его никаким способом нельзя нам привить. Поэтому как

наша моральная, так и наша интеллектуальная ценность не

заимствуются нами извне, а исходят из глубины нашего

собственного существа...».<sup>599</sup> Шопенгауэр считает, что «концепция

---

<sup>599</sup> Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости // Шопенгауэр А. Избранные произведения. М., 1992. С. 351.

первого наглядного внешнего мира» глубоко укореняется в сознании ребенка, окружающая обстановка и опыты нашего детства прочно запечатлеваются у нас в памяти. «Мы отдавались им безраздельно, – пишет Шопенгауэр, – ничего нас при этом не отвлекало, и мы смотрели на лежавшие вокруг нас вещи, как если бы они были единственными в своем роде, даже как если бы только они одни и были на свете».<sup>600</sup> По мысли Шопенгауэра «все вещи прекрасны, когда на них смотреть, но ужасны, когда ими быть».<sup>601</sup> А так как в детстве вещи гораздо более известны нам со стороны внешнего вида, т.е. представления, объективности, нежели со стороны их внутреннего бытия, со стороны волевой, и так как первая, это – радостная сторона вещей, а субъективная и ужасная остается нам пока неизвестной, то молодой интеллект во всех тех образах, какие проводят перед ним действительность видит столь же блаженных существ: он воображает, что, будучи так прекрасны для взора, они были бы еще гораздо прекраснее, если бы была возможность ими быть. Отсюда несколько позже возникает жажда действительной жизни, влечение к деяниям и страдания, которое гонит нас в мирскую сутолоку. Здесь мы и знакомимся с другой

---

<sup>600</sup> Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости... С. 351.

<sup>601</sup> Там же. С. 351-352.

стороной вещей, со стороны бытия, т.е. воления, на каждом шагу встречающего себе помехи.

## **Мотивы наивности в философско-педагогических системах**

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) следует выделять такую порцию материала, которая была бы под силу максимальному числу детей, что переносит внимание со способностей на обучающие программы. Многолетние апробации подобных программ показали их высокую эффективность. Правда, опять остается открытым вопрос, можно ли с полным правом программируемые умственные действия сводить к мышлению вообще? Это пока никем не обосновано и не доказано. Очевидным же является только обезличивающий результат любого программированного действия.

Так, например, во всех психоаналитических версиях, очень популярных в современной школе, ребенок, по естественной логике биологического роста, есть актуально весьма незащитный, но насыщенный жизненной энергией, ее импульсом человеческий организм, которому предстоит специфическая адаптация к внешнему, в том числе социокультурному, миру. Адаптивная педагогика нацеливает на поиск адекватной выявляемой специфике ребенка педагогической среды, способствующей безболезненному росту индивида в согласии с социокультурными предпочтениями.

При всей заботе об индивидуальных особенностях мыслящего ребенка, сам он, в соответствии с излагаемым подходом, рассматривается как заданность, обусловленность уникальным сочетанием двух детерминационных рядов – внутреннего, генетического и внешнего, социокультурного. Результирующая случайная «сцепка» двух этих рядов укореняется во внутреннем мире ребенка, задавая как бы третий ряд, производность которого позволяет осуществить теоретическую редукцию его к



взаимодействию первых, а потом – практическую коррекцию психических процессов.

Однако онтологическая ценность индивидуальности ребенка, уже не в мистическом, а в своем секулярном издании, имеет выход на утверждение принципа самодетерминации в понимании человеческой природы и, следовательно, в понимании детства. Можно сказать, что при относительном господстве социотризма в образовательных и воспитательных системах, несмотря на все биологизаторские альтернативы, в настоящее время просматривается возрастание влияния либерально-индивидуалистических идей. Особенно ярко индивидуалистический пафос «философско-педагогического бунта» против старых систем звучит в различных течениях экзистенциализма и неопрагматизма, имеющих выход на образовательную проблематику.

Например, согласно К. Роджерсу, «если я могу создать отношения, характеризующиеся с моей стороны искренностью и прозрачностью моих истинных чувств, теплым приятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида, тонкой способностью видеть его мир и его самого, как он сам их видит, тогда индивид в этих отношениях будет испытывать и понимать свои качества, которые прежде были им подавлены, обнаружит, что становится более целостной личностью, способной полезно жить, станет человеком более похожим на того, каким он хотел бы быть, будет более самоуправляемым и уверенным в себе, станет человеком с более выраженной индивидуальностью, способным выразить себя, будет лучше понимать и принимать других людей, будет спокойно и успешно справляться с жизненными проблемами».<sup>602</sup>

Роджерс пишет далее: «Знание существует прежде всего для того, чтобы его использовать».<sup>603</sup> «Мой опыт показал, что я не могу научить другого человека, как обучать... Все, чему можно научить другого, относительно неважно и мало или совсем не влияет на поведение... Значительно влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимся и связано с открытием, сделанным им самим... Знание, которое добывается лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть прямо передана другому... Обучение приводит человека к недоверию к своему собственному опыту и разрушению значимого для него

---

<sup>602</sup> Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 80.

<sup>603</sup> Там же. С. 341.

знания. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не являются важными, либо вообще вредны... Мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что для меня имеет смысл, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение».<sup>604</sup>

Таким образом, мы видим, что Роджерс вообще против того, чтобы обучать чему-либо. Он считает, что ребенок обучается сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Ребенок может научиться чему-либо, лишь самообучаясь, лишь в этом случае происходит значимое самообучение. Самообучение (или значимое для ребенка обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как вовлекает всего обучаемого как человека – его чувства, отношения, мысли и действия. При таком обучении ребенок становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, для него главным является самокритика и самооценка, а оценка других – второстепенна. Если же внутренний опыт не изменяется, механические когнитивные знания бесполезны, они забываются, не играя никакой роли в жизни, сам мыслящий субъект не развивается. Учитель предоставляет ученикам все возможные средства для самообучения. Сам же он также средство обучения, поскольку ученики могут консультироваться у него и спорить с ним.

Постсоветский либерализм сделал отечественную педагогическую общественность очень отзывчивой к индивидуалистической ориентации в воспитании и образовании. Речь идет, прежде всего, о концепциях личностно-ориентированного обучения и воспитания, очень популярных в настоящее время (О.С. Гребенюк, Д.Н. Зембицкий, Д.А. Белухин, И.С. Якиманская и др.). Индивидуализм акцентирует внимание педагогики на «здоровьесберегающий» аспект воспитания и образования. Конечно, урок остается основным элементом образовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно изменяется его функция, форма организации. Урок подчиняется не сообщению и проверке знаний (хотя и такие уроки нужны), а выявлению опыта учеников по отношению к излагаемому учителем содержанию. Возникает принципиальной важности вопрос о разработке программ, где учебный предмет является основой, но не целью образовательного процесса. Как известно, на современном

---

<sup>604</sup> Роджерс К. Взгляд на психотерапию... С. 336-337.

этапе развития России одной из приоритетных задач является обеспечение доступности качественного образования, что предполагает смещение акцентов с усвоения фиксированного объема знаний на умение самостоятельно мыслить и рассуждать, самостоятельно добывать знания. Кроме того, доступность предполагает выработку для каждого ребенка индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его способностями и склонностями. Мы считаем, что решить эту задачу невозможно, не исследуя такую форму познавательной деятельности как наивное философствование детства. На его материале вполне может строиться программа развития интеллекта посредством философствования. Однако, по большому счету, ни наука, ни школа еще не готовы к реализации задачи индивидуализации обучения. Тенденция такова: идеология и ценности педагогов будут все более склоняться к гуманистической парадигме, но их методы и оперативные установки еще долго будут ориентироваться на менеджеральный, прагматически-технологический подход.

### **Значимость наивного философствования в современном образовательном пространстве**

Как же можно определить значимость наивного философствования в современном образовательном пространстве? Г.В. Коновалова предлагает «отслеживать» значимость наивного философствования в образовательном пространстве по трем компонентам:

*теоретическим, практическим и ценностным.* В соответствии с ними наивное философствование проявляет себя как рефлексивная, ценностно-эмпатическая и деятельностная «модели понимания».<sup>605</sup>

Для рефлексивной модели понимания важно, что понимание возникает только на основе интереса к предмету изучения и способствует получению личностно-значимого знания. Процесс понимания изменяет всю личность, затрагивая ее ценностно-смысловое ядро, она развивается в рефлексии и саморефлексии.

Ценностно-эмпатическая модель понимания связана с особым эмоциональным переживанием, проживанием знания, вживанием в него на основе сопоставления с собственным субъектным опытом.

---

<sup>605</sup> См.: Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург. 2001. С. 14.

Эмпатия важна как процесс моделирования «Я» на основе идентификации. Деятельностная модель понимания означает практическое проживание ситуации, коммуникацию. Понимание влияет на формирование адекватной самооценки, Я-концепции.

Согласно М.К. Мамардашвили, философствование в образовательном пространстве создает условия для коммуникации, цель которой в том, чтобы «индуцировать мысль», но мысль не отождествляемую с псевдоактивностью в проблемном обучении (по разрешению, например, вымышленных проблемных ситуаций из истории философии). «Мертвые знания нам не важны, – пишет М.К. Мамардашвили, – мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем восстановить то, что думалось когда-то, в качестве нашей способности мышления и то, что мы можем сейчас сами придумать».<sup>606</sup> То есть главная задача дидактики – учить мыслить. «Самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель не занимается "педагогикой", ничему сам специально не учит, является молчаливым примером. Но душевная смута именно здесь и возникает».<sup>607</sup> В связи с этим, наивное философствование есть, по сути, осуществление двух базовых операций, имеющих и эпистемологическую, и образовательную значимость. Первая – «удержание». «Удержать» мысль – значит уйти от имеющегося содержания, то есть отстраниться от найденных кем-то и когда-то смыслов, идей, вернуться к началу – «точке» – месту приложения жизненных сил индивида. Вторая операция – «повторение». Это интеллектуальная ответственность индивида перед мыслью; в «кружениях» мысли в ходе философского диалога сохраняется единая, сквозная тема, та, которую поднял сейчас наш собеседник или когда-то философ прошлого.

А.И. Лучанкин предлагает дополнить и углубить эти операции за счет осуществления «свертки» проделанной мыслительной работы, т.е. нахождения образа, понятия или имени, концентрированно выражающих пережитое. Естественно, сама «свертка»

---

<sup>606</sup> Цит. по: Голубева Л. Индуцируя мысль... С. 14

<sup>607</sup> Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992. С. 177.

предполагает жанровое и речевое многоголосие, со-участие в диалоге или полилоге. Характеризуя технику «свертки», А.И.

Лучанкин отмечает, что данная стратегия предполагает «сказовый и сказово-игровой настрой преподавателя философии, его умение быть волшебником слова и удивляться волшебству слова. Умение быть сказочным персонажем, играть в него и рассказывать сказку-историю, а далее – умение "возвращаться" в мир серьезного, где принципиально на другом языке (специализированном и где-то беспощадно непонятном) вершится "эйдос", то есть свертка происшедшего».<sup>608</sup>

Однако, на наш взгляд, развить способности ребенка к интеллектуальной активности, вообще, и к философствованию, в частности, еще не главное. Необходима устойчивая благоприятная среда, поддерживающая развитие. Но в настоящее время для наивного философствования как познавательной деятельности в образовательном пространстве такой среды нет. Это связано с тем, что долгое время дидактика и психология, признавая теоретически тесную взаимосвязь познания и личностного развития, развивались как бы параллельно. Дидактика выстраивала программный материал в соответствии с логикой научного познания, разрабатывала методы его усвоения. Психология использовала этот материал для развития познавательных способностей, не ставя перед собой задачу обеспечения прочного усвоения знаний, наполнения их жизненным смыслом. Однако за границей рассмотрения оказывались способы усвоения знаний, да и сама мотивация на их усвоение.

---

<sup>608</sup> Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. Екатеринбург, 1993. С. 30.

## **«Индивидуальный семантический код» или «когнитивная карта»**

Как известно, нормативные образцы усвоения, как правило, задаются в виде метазнаний (описаний приемов действий, алгоритмов, правил, логических операций, то есть знаний о том, как осуществлять проработку учебного материала, что для этого нужно делать). При их усвоении в учении (т.е. самостоятельном применении) складываются индивидуальные способы учебной работы, которые характеризует избирательность, личностные предпочтения в проработке учебного материала. Если они носят устойчивый характер, то выступают как проявление познавательного стиля деятельности. Метазнания, или приемы познавательной деятельности, которые задаются обучением, несомненно, входят в способ деятельности ребенка, но это происходит не автоматически, а в результате их согласования. Все это в совокупности дает нам *«индивидуальный семантический код»*, *«когнитивную карту»*, которыми пользуется человек в познании мира.

Модель метазнания исходит из того, что все когнитивные процессы являются результатом выполнения нервной системой определенных программ, а человеческий опыт определяет собой комбинацию или синтез информации, которую субъект получает и обрабатывает нервной системой. Это связано с перцепцией мира с помощью органов чувств. Кроме того, когнитивные процессы связаны с лингвистикой – язык, с одной стороны, является продуктом нервной деятельности, а, с другой, стимулирует эту деятельность и придает ей форму.<sup>609</sup> В связи с этим, у каждого субъекта вырабатывается собственное мировоззрение, основанное на его внутренних *«когнитивных картах»*. Именно эти карты определяют то, как индивид интерпретирует мир, реагирует на него и вскрывает смысл собственной активности. Чем шире и богаче эти *«когнитивные карты»*, тем больше альтернатив в реальности может

---

<sup>609</sup> См.: Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Новое в эпистемологии и хорошо забытое старое // Вопросы философии. 2004. № 5. С. 100.

воспринимать субъект, а, значит, тем больше у него возможностей справиться с трудностями.<sup>610</sup>

В связи с этим можно согласиться с мнением И.С. Якиманской о том, что предметная дифференциация, которая вводится в современной школе, не способствует самореализации ребенка, ведь первичной является не однородная среда для отобранных по случайным признакам детей, а разнородная среда, через которую проходят все без исключения дети. Поэтому вначале следует дифференцировать не детей, а учебный материал, определяющий разнообразную образовательную среду.<sup>611</sup> На наш взгляд, наивное философствование как форма познавательной деятельности может стать одним из условий функционирования благоприятной образовательной среды, что поможет, например, сгладить негативные моменты школьной дифференциации и позволит выявить некий «индивидуальный семантический код», «когнитивную карту» познания мира, соответствующие каждому философствующему ребенку.

Лучше всего данную мысль иллюстрирует аллегория Х. Ортеги-и-Гассета: «Жизнь сама по себе и всегда – кораблекрушение. Терпеть кораблекрушение не значит тонуть. Несчастный, чувствуя с какой неумолимой силой затягивает его бездна, яростно машет руками, стремясь удержаться на плаву. Эти стремительные взмахи рук, которыми человек отвечает на свое бедствие, и есть культура – плавательное движение. Только в таком смысле культура отвечает своему назначению – и человек спасается из своей бездны. Но десять веков непрерывного культурного роста принесли среди немалых завоеваний один существенный недостаток: человек привык считать себя в безопасности, утратил чувство кораблекрушения, его культура отяготилась паразитическим, лимфатическим грузом. Вот почему должно происходить некое нарушение традиций, обновляющее в человеке чувство шаткости его положения, субстанцию его жизни. Необходимо, чтобы все привычные средства спасения вышли из строя, и человек понял: ухватиться не за что. Лишь тогда руки снова придут в движение, спасая его».<sup>612</sup>

---

<sup>610</sup> Там же. С. 101.

<sup>611</sup> См.: Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение... С. 39.

<sup>612</sup> Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991. С. 436.

Наивное философствование есть тоже своего рода «плавательное движение». «Плавательный стиль» будет индивидуальным, главное – ребенку необходимо «плыть», необходимо ощущать ответственность за собственную жизнь, понимать значимость усилий, которых требует жизнь для своего постоянного осмысления и воспроизводства.

### **Разумность, диалогизм, персонификация**

Значимость наивного философствования в образовательном пространстве очевидна, если рассматривать философию в качестве методологической основы образовательного процесса. Эту основу можно представить в свете трех главных принципов. Это принципы *разумности, диалогизма и персонификации*. Цели образования переплетены с жизненными установками общества, каждого отдельного индивида. И, в конечном счете, жизнь определяет образование, а образование активно воздействует на жизнь в ее самом широком понимании. А философия, в этом плане, есть наиболее адекватное «выражение чувства жизни» (Р. Карнап).<sup>613</sup>

*«Принцип разумности»* существенно корректирует привычные дидактические схемы соотношения рассудка и разума в

---

<sup>613</sup> См.: Карнап Р. Преодоление метафизики логическим анализом языка // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001. С. 59-61.



обучении. «Обычная логика» – под нею имеется в виду традиционная формальная логика – признает лишь методы рассудочного мышления. Для философствующего же человека специфично разумное мышление, предпосылкой которого является «исследование природы самих понятий», работа с категориями. Формально-логический подход к анализу, синтезу, абстрагированию и другим мыслительным процессам, имеющийся в традиционной педагогической психологии, не выражает специфики образования понятий, которая внутренне связана с самой их природой. Вместе с тем, формирующееся у детей в процессе философствования рассудочно-эмпирическое мышление является обязательной и важной компонентой, поскольку «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Более того, философствование способствует тому, чтобы рассудок становился бы моментом разума ребенка, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в обыденном представлении о рассудке как о мышлении вообще.

В процессе философствования ребенок постоянно пользуется как эвристическими, так и строго алгоритмическими приемами. Дискурсивное мышление, протекающее по строгим логическим законам – неотъемлемый компонент философствования. А это значит, что наивное философствование вырабатывает умение мыслить не только в форме постановки вопросов, поисков путей ответа на них, но и согласно строгим алгоритмам. Однако противопоставлять эти способы мышления было бы неверно, недиалектично, ибо в мышлении данные противоположности неразрывно связаны. Ведь даже если мы утверждаем, что, к примеру, процесс мышления протекает по однозначно выработанным правилам, научение данному способу мышления требует не просто его описания, но и объяснения. А объяснение только тогда эффективно, когда осуществляется в контексте индивидуального опыта ребенка. Но здесь мы уже погружаемся в зону творчества, ибо ведем разговор о смысле, который воспринимается только через непосредственное переживание, а оно спонтанно и потому непредсказуемо. Посредством рефлексии, мы уже домысливаем ранее пройденный путь и на основе этого «домысла», строим дискурсивную конструкцию рассуждения.

Таким образом, второй принцип, «*принцип диалогизма*» способствует созданию условий для того, чтобы само усвоение приемов дискурсивного мышления осуществлялось в их творческом осмыслении. А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, М.В. Телегин и Е.А. Кондратьев предлагают следующую модель организации философского диалога.<sup>614</sup> Во взаимодействии со взрослым дети сталкиваются с познавательной проблемой, с одной стороны, взятой из мира повседневности, с другой, имеющую философское измерение. Такая проблема, как правило, фиксируется в виде вопроса, принятого в результате конвенции всей группой. Чаще всего вопрос направляет членов группы на установление смысла слова обыденного языка, являющегося для мировоззрения ребенка интегративной, системообразующей функцией, подобной той, которой служит философская категория. С появлением-принятием группой философского вопроса создается философская проблемная ситуация (ФПС). Условием возникновения ФПС в общественной структуре деятельности является невозможность ее осуществления в плане простой репродукции. Для решения

---

<sup>614</sup> См.: Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 1 // Психологическая наука и образование. 1997. № 4; Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 2 // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.

поставленного вопроса участники диалога продуцируют новое знание, выходят в гипотетическую сферу, на уровень предельно возможных обобщений. Противоречие между актуальным уровнем представлений детей и требованием философского вопроса может быть снято несколькими способами. Эти способы зависят от тех оснований-допущений, которые имеют дети в рамках своих спонтанных представлений. Коренное отличие ФПС от учебной задачи состоит в том, что образец снятия ФПС формируется в процессе совместной деятельности, по ее ходу. Создание вариантов разрешения ФПС каждый участник философского диалога переживает как субъективное открытие, личностную ценность.

После создания ФПС содержанием деятельности группы становится диалог-взаимодействие, в ходе которого актуализируются спонтанные представления детей, относящиеся к изучаемой проблеме, осваивается ее смысловое пространство, формируется образ проблемы, появляются предпосылки перехода от смысловой к знаково-символической форме анализа ситуации. Для субъекта результат собственной деятельности на этом этапе выступает в форме идеи, замысла, гипотезы о возможном разрешении проблемы. Затем создаются специфические знаковые средства – философские контекстуальные метафоры (ФКМ), опосредствующие взаимодействие детей, решающих философскую проблему. Спонтанные представления опредмечиваются, экстерииорируются, приобретают внешнюю, вербальную, форму, становятся специфическими объектами. Далее обобщается вся совокупность имеющихся в группе представлений относительно вариантов снятия философской проблемы. Выделяются признаки, по мнению детей

наиболее полно характеризующие изучаемую философскую проблему-представление. После образуются подгруппы, берущие за основание познавательных позиций по разрешению философской проблемы разные признаки. Отдельные познавательные позиции, точки зрения насыщаются и развиваются, формируется несколько вербальных моделей представлений детей о способах разрешения философской проблемы.

Внутри подгруппы взаимодействия детей носят солидарный характер, в нее объединяются дети, чей опыт, представления о решении философской проблемы наиболее близки. Входя в подгруппу, субъект сверяет свою референтную сферу с соответствующими установками партнеров. Происходит интеграция референтных сфер, «приноравливание» отдельных членов группы. Чем более совместимы референтные сферы у части группы, тем больше предпосылок возникновения подгруппы, обладающей ценностно-мировоззренческим единством. С интеграцией референтных сфер связано формирование рефлексивной активности. Подгруппа становится «коллективным субъектом» философствования, обладающим «совокупным фондом средств совместной деятельности», реальной положительной референтной группой, выполняющей для субъекта нормативную и сравнительную функции. Продвижение каждого партнера к цели – построению вероятностной модели разрешения философского вопроса – способствует реализации цели остальных участников подгруппы, поэтому чаще всего они испытывают друг к другу симпатию.

ФПС не статична, она динамично изменяется. Философский диалог, в котором представлены развитые экстерниоризованные, оснащенные средствами объективации (опредмечивания) познавательные позиции, с неизбежностью вызывает их сопоставление. Содержанием ФПС на этом этапе становится борьба, координация, согласование, сопоставление, обнаружение границ, выявление оснований познавательных позиций,

конкурирующих в одной проблемной области и развернутых из разных оснований-допущений.

В качестве характерного примера философского диалога, развивающегося по данной схеме, рассмотрим беседу М.В.

Телегина (преподаватель) и детей 8 – 9 лет на тему: «Свобода».<sup>615</sup>

Инна: «Свобода – это свобода».

Саша: «Так нельзя сказать, этим ты ничего не объясняешь, только путаешь нас».

Мы видим, что «философская проблемная ситуация» (ФСП) создается относительно смысла понятия «свобода». То, что переживается Инной интуитивно, непосредственно, требует рефлексивного осмысления, обоснования (позиция Саши).

Вова: «Вот мы хотим сказать, что такое свобода, но чтобы это сказать, мы обязательно должны понять, из чего свобода состоит. Вот карандаш – это такое, ну, как бы бревно и грифель. А свобода состоит из свободного времени».

Света: «Больше всего свободного времени в каникулах и в выходных днях».

Таня: «Свободного времени гораздо больше в каникулах».

---

<sup>615</sup> См.: Фрагмент занятия по теме «Свобода» с учениками второго класса // Мышление. 1996. № 2; <http://www.p4c.ru/465>.

Преподаватель: «Значит, по-вашему получается, что свобода – это...»

Дети: «Каникулы, выходные».

Галя: «В каникулы ты все время свободен. Можешь в школу не вставать, спать до каких угодно пор, хоть до вечера!»

Женя: «Гуляешь, уроки не надо учить, ходишь без портфеля».

Инна: «Да, с пустыми руками, у тебя даже руки свободны».

Миша: «Когда человек на каникулах, он похож на птичку свободную, она может лететь, куда захочет, а когда человек учится, он как птичка в клетке».

Катя: «Ему надо сидеть и писать, и учителя слушать, и на все вопросы отвечать».

Первая «рабочая гипотеза» по поводу того, что «свобода состоит из свободного времени», высказанная Вовой, горячо поддерживается большинством участников диалога. Учитывая, что свободного времени больше всего в период каникул, дети приходят к выводу, что «свобода – это каникулы». Видимо, «каникулы» – это наиболее удачная для детей ассоциация всех совокупных характеристик свободы.

Саша: «Вот мне кажется, что свобода – это такое чувство... ну что все можно, что все по плечу. Что ты хороший».

Что ты сам собой распоряжаешься. У меня такое бывает не только в каникулы, а еще когда я хорошие оценки получаю, или домашнее задание хорошо делаю».

Петя: «А почему ты, Миша, сказал, что на каникулы нам ничего не задают? Нам же задали на лето внеклассное чтение и буквы английские прописные выучить».

Преподаватель: «Значит, и в каникулы вы не очень-то свободны. Так я вас понимаю?»

Саша: «Да, правильно. В каникулы ты с сумкой в магазин ходишь – руки не свободны, сдачу надо считать – ум не свободен, а тут еще внеклассное чтение».

Преподаватель: «Значит, каникулы и свобода...»

Дети: «Не одно и то же».

Мы видим, что по ходу диалога образуются подгруппы, которые не принимают сделанные ранее поспешные обобщения. Тем самым расширяется смысловое поле диалога. Постепенно намечается новый план рассмотрения понятия свободы с точки зрения не только «внешних», но и «внутренних» характеристик, не только «пассивной», но и «активной» (деятельностной) позиции.

Петя: «Я не согласен».



Инна: «И я не согласна. Можно сразу, в первый день, ну или неделю все уроки выучить. А в остальные каникулы ты свободен...»

Галя: «Ага, если все сразу выучишь, то потом забудешь».

Инна: «А я в последний день, перед школой все повторяю. Я всегда так делаю».

Вова: «Если тебе необходимо что-то там повторять накануне школы, ты будешь об этом думать. И тогда ты не свободна».

Женя: «Ты можешь куда-то идти, на рыбалку ехать, или куда ты еще хочешь. А голова будет уроками занята. Это же не свобода».

Миша: «У тебя только тело будет ходить куда хочет, а мысли привязаны к этим урокам».

Инна: «Ты меня не понял совсем. Можно я нарисую».

Преподаватель: «Конечно, пожалуйста».

Инна (рисует прямую линию, часть вначале и в конце заштриховывает): «Вот я тут не свободна (показывает заштрихованные части линии), а тут свободна. Понял? И потом, есть еще зимние каникулы, а на них вообще ничего не задают, и ты все каникулы свободен».

Петя: «А что, кроме учебы других дел нет что ли? Вот я сливы собирал, яблоки на каникулах, у нас знаешь какой урожай был».

Женя: «А я в каникулы сначала картошку сажал, а в конце каникул ее выкапывал. Какая тут свобода!»

Миша: «У людей всегда есть какие-то дела, даже в каникулы они тебя тянут, заставляют их делать».

Дети пытаются в ходе диалога прояснить для себя этот «внутренний план» понятия свободы. Вова, Женя и Миша считают, что ощущение несвободы не покинет человека, даже если он «внешне» будет свободен. Инна возражает, поскольку ее «модель» свободного времени не предполагает такого «рассогласования» «внешнего» и «внутреннего» планов свободы. Во всяком случае, дети приходят к пониманию, что состояние свободы не противоречит деятельностной активности человека.

Вова: «Человек всегда что-то делает, только когда работает – одно, а когда отдыхает – другое. Свобода – это свободное время, а оно не только в каникулы бывает, а всегда, когда человек не работает, а отдыхает. Свобода значит, что отдых начался для тебя. Ты делаешь не то, что на работе или в школе».

Преподаватель: «Еще что-то хочешь сказать».

Вова: «Нет, я уже все (!) сказал (делает акцент на слове "все"). Больше никто ничего не добавит».

Инна: «Да, в пятницу, когда уроки кончаются, начинается наш отдых, и так до воскресенья, или даже до понедельника мы свободны. Свобода – это отдых».

Преподаватель: «А что вы делаете, когда вы свободны, как отдыхаете?»

Петя: «Гуляем, бегаем, прыгаем».

Таня: «Смотрим телевизор».

Саша: «А меня папа попросил посмотреть видеофильм, а потом рассказать ему, про что эта кассета, а сам уехал куда-то».

Преподаватель: «Ты был свободным, когда смотрел фильм?»

Саша: «Нет, конечно. Я не хотел фильм смотреть. Он для взрослых, я там почти ничего не понял. И не смог пересказать».

Преподаватель: «Но ты же не работал, а всего лишь телевизор смотрел. Отдыхал».

Саша: «Но это как работа. Свобода, это когда любимую передачу смотришь».

Света: «Человек свободен, когда он смотрит передачу по собственному желанию, для своего удовольствия».

Галя: «Тебе, Саша, папа приказал, и ты сидел около своего телевизора, как собачка на привязи».

Следующая «рабочая гипотеза», обобщение, к которым приходят дети: «свобода – это отдых», причем это теперь не имеет жесткой привязки к какому-либо временному периоду (каникулам) или роду деятельности (работе) или полному безделью. Обсуждая историю Саши, дети опять сталкиваются с неопределенностью «внутреннего плана» свободы. Света пытается выразить этот «внутренний план» посредством сопутствующему свободе благоприятному эмоциональному фону (желание и удовольствие субъекта).

Женя: «Я понял, свобода это как собачка Джуди, которая в нашем с вами, Михаил Владимирович, подъезде живет. Она ходит сама по себе, все время отдыхает, она бродячая. А та, которую вы на поводке водите, не свободная собачка, потому что она на поводке».

Саша: «А у меня не было поводка, вот собачке прикажут «рядом», и она без поводка рядом идет. Папа велел мне у телевизора быть, и я сидел без поводка, а все равно не на свободе».

Женя: «Бродячей собачке никто ничего не приказывает, вот она и бегаёт свободно. Значит, свобода – это когда тебе никто ничего не приказывает».

Миша: «А нам все время родители и учителя что-то приказывают, учат, заставляют, у нас даже в каникулы нет свободы».

Преподаватель: «А у кого же она есть?»

Дети: «У взрослых».

Мы видим, что по ходу диалога Женя прибегает к символической форме выражения характеристик свободы («вольная собачка», «поводок», «сидеть на привязи» и т.д.). В терминологии М.В. Телегина – это, видимо, одна из «философских концептуальных метафор» (ФКМ), которые могут спонтанно возникнуть у детей. Рассмотрение данной «метафоры» приводит детей к выводу, что всей полнотой свободы обладают только взрослые, поскольку именно от них исходят все ограничения «детской» свободы, обусловленные проявлением их свободной воли или же произволом.

Преподаватель: «"Количество" свободы зависит от возраста человека?»

Петя: «Да, конечно. Вот маленький ребенок, он в коляске лежит, никуда не может пойти. Какая уж тут свобода. Чуть-чуть подрастет, его в манеж сажают, потом за ручку ходит, как на

привязи. Только позже он сможет гулять, где захочет, свободным становится».

Саша: «Чем старше ребенок, тем у него больше свободы».

Петя: «Нет, я не согласен. У ребенка больше свободы, ему не надо работать, а взрослому надо и о ребенке заботиться, и кормить его».

Вова: «Ну и что, взрослый может отпуск взять, отдохнуть».

Галя: «Да, а на сколько он его возьмет? У взрослого отпуск только один месяц, а у ребенка каникулы три месяца. Значит ...»

Саша: «Значит ребенок свободней, его отпуск-каникулы длиннее».

Мы видим, что по ходу диалога «рабочая гипотеза» о безграничной свободе взрослого по сравнению со свободой ребенка, подвергается сомнению и опровержению. Смысловой круг замкнулся, назрела необходимость нового «рефлексивного выхода».

Таня: «А пенсионер вообще не работает, он еще свободнее ребенка».

Миша: «Особенно, если он еще не успел жениться, один живет, на свою пенсию».

Галя: «Но он же по дому все должен делать, ведро выносить, обед варить».

Миша: «А может быть, ему кто-то помогает».

Галя: «Кто же ему помогает, когда он один живет?»

Миша: «Какой-то другой человек, его друг, или просто хороший человек».

Преподаватель: «Как вы думаете, человек, помогающий пенсионеру, тратящий свои силы в то время, когда он мог бы отдыхать, может быть свободным?»

Петя: «Когда он поможет пенсионеру, придет домой, то да».

Таня: «Если он любит этого дедушку, то конечно. Он может быть свободным, даже пока помогает. Он же без привязи, он сам, по своей воле ему помогает».

Женя: «Свобода – это поступать, как ты хочешь, по своей воле. Самый свободный человек – пенсионер, которого любит чужой человек».

Преподаватель: «А почему чужой?»

Лена: «А о своих пенсионер будет всегда думать, сам будет о них заботиться, как моя бабушка обо мне. Она же не будет свободна. Она за нас переживает».

Галя: «Больше всего пенсионеры хотят, чтобы их дети и внуки хорошо жили, у них такая воля. Вот и получается, что их свобода от нас зависит больше, чем от них самих».

Саша: «Самыми свободными являются или пенсионеры, у которых вообще родственников нет, или пенсионеры с родственниками, у которых все хорошо».

Галя: «Правильно».

Таня: «А вот и не правильно. Пенсионеры – достаточно пожилые люди, они не свободны от болезней».

В представлении детей самым свободным человеком оказывается пенсионер, как человек не связанный ни работой, ни обязательствами перед другими людьми. Однако мы видим, что это мнение очень скоро развенчивается участниками диалога. Тем не менее, некоторые дети (например, Саша) предпринимают попытки дать логически непротиворечивые определения, закрепляющие данную «рабочую гипотезу», устраняя суждения, признанные группой ошибочными.

Преподаватель: «А вдруг свободы не существует вовсе? Может быть, это только выдумки?»

Вова: «Точно! Человек всегда чем-то занят, что-то делает, занимается какими-то делами. Он не может быть независимым».



Саша: «Пока он живет, он не свободен, он ниточками спутан, связан с друзьями, с родными, со школой».

Провокационный вопрос преподавателя встречает со стороны Вовы и Саши положительный ответ в силу того, что любой человек, по их мнению, связан целой системой обязательств. Перед участниками диалога открывается новая «пограничная зона», подпитывающая интерес к дискуссии. Дети пытаются воспользоваться «доказательством от противного».

Саша: «А я думаю, что отдыхает человек или работает, это не так уж и важно, он может, и отдыхая и работая, быть свободным. Лишь бы ему нравилось то, что он делает».

Женя: «Самый несвободный человек – это тот, который в тюрьме сидит, он никуда не может пойти по своей воле, встретиться с друзьями, просто на траве полежать. Он сидит в замкнутом пространстве».

Вова: «А вот офицер на подводной лодке. В плаванье ушел на целый год. Тоже не может на траве полежать. Сидит в этой лодке, но он же не как человек, который в тюрьме сидит».

Петя: «Правильно, он свободный. Он сам хотел на лодке разных осьминогов смотреть, от врагов нас защищать, чтобы другие лодки не приплыли».

Таня: «Да, но ему же хочется иногда вылезти, просто походить по земле. Ты попробуй в ванне просидеть целый год. А я на тебя посмотрю».

Вова: «Он не может вылезти, он присягу давал, ему надо служить. Он служить хочет больше, чем по земле бегать. Он сам такую службу выбрал, он свободен».

Галя: «Он свободен и не свободен сразу! Ему же хочется все-таки хотя бы воздухом подышать».

Преподаватель: «И свободен и не свободен сразу ...»

Саша: «Да, так часто бывает. У тебя всегда есть выбор. Ты можешь выбрать то, что тебе хочется, и можешь то, что надо».

Преподаватель: «А можно ли выбрать или делать и то, что надо, и то, что хочется?»

Петя: «Можно, как тот офицер. Или как каскадер. Им и нравится то, что они делают, и ведь кто-то должен это делать. Эти люди свободны».

Настя: «Для меня свобода – это когда есть чем заняться, чем-то интересным и нужным».

Преподаватель: «Ребята, давайте подведем небольшой итог нашей увлекательной беседы, во время которой я чувствовал себя свободным, потому что это было очень

интересно и нужно для меня и для вас. Итак, что такое свобода? Кто может кратко перечислить все ее характеристики?»

Ученики: «Свобода – это делать что-то по своему желанию. Чтобы было и нужно, и интересно, и полезно. Или когда беззаботно отдыхаешь, небольшое время такое. Свобода – это кого-то любить и помогать ему. Может быть, свободы совсем не существует, потому что человек всегда связан с жизнью, он всегда что-то делает, да не только человек».

В итоге дети приходят к определенному пониманию свободы, причем в этом понимании мы видим как «негативные» характеристики свободы (удовлетворение желаний, свободное время), так и «позитивные» (ценностные) характеристики (вовлеченность в интересную и социально значимую деятельность). Ясно, что дидактической и эпистемологической целью этого диалога было расширение для его участников границ «знания о незнании» и ассимиляции этих границ в символическое пространство их жизненного мира. Было налажено конструктивное взаимодействие в едином семантическом поле, коммуникация состоялась, а значит философская проблемная ситуация получила необходимую интерпретацию.

Наряду с принципами разумности и диалогизма, в качестве методологической основы образовательного процесса

следует также выделить *«принцип персонификации»*. Этот принцип можно рассматривать как один из критериев становления личности ребенка в образовании. Самый первый критерий – это идентификация. Ребенок адаптируется к социуму, усваивает «копии» «препарированного» в учебных целях знания, проходит тренинг (на репродуктивной основе) технологически-исполнительских возможностей на среднем социально приемлемом уровне. Второй критерий – индивидуализация. Она характеризуется гуманизацией педагогического воздействия, режимом свободного развития в плане самоутверждения. Для характеристики наивного философствования, как одного из условий благоприятной образовательной среды, будет необходим третий критерий – *персонификация*. Личность воспринимается как носитель специфической духовности, связанной с трансцендентальными усилиями человека. Согласно Н. Гартману, под личностью понимается человеческий индивид, поскольку он – как действующий, наделенный волей и стремлениями, как представитель своих мыслей, взглядов, суждений, как существо с претензиями и правами, настроениями и оценками – предстает соединенным с другими такими же человеческими индивидами и узнает об их манере общения, высказываниях, воле и стремлениях, встречается с их мыслями, взглядами, суждениями и занимает какую-то позицию по отношению к их претензиям, настроениям, ценностям.<sup>616</sup> В таком случае

---

<sup>616</sup> См.: Философский энциклопедический словарь. М., 2002. С. 244.

значимость наивного философствования в образовательном пространстве состоит в повышенном внимании субъектов образования к неявным структурам субъективности в единстве с активностью сознания, к раскрытию целостной природы интерпретирующего субъекта, к признанию «инаковости» мира и попытке вступить с ним в отношение гармоничного единения, диалога.

Наряду с этим, значимость наивного философствования состоит в том, что оно всегда признает за ребенком «право на молчание» (В. В. Бибихин).<sup>617</sup> Нужно помнить, что, если о вещах молчат, это не значит, что их не видят. Молчаливый, возможно, видит вещи, о которых бездумно говорит речистый, так, что они отняли у него дар речи. Дети обычно молчат именно тогда, когда их спрашивают о хорошо известном. С очень раннего возраста дети идут на риск показаться глупыми, лишь бы не поступиться правом выбора между молчанием и речью. Поэтому дискуссии могут быть организованы вокруг тех личностных и мировоззренческих проблем, которые актуальны для самих детей и предлагаются ими. На путях осмысления этих проблем происходит преодоление сложных психологических комплексов. Атмосфера совместного и

---

<sup>617</sup> См.: Бибихин В.В. Язык философии. М., 1993. С. 25.

равноправного обсуждения создает раскрепощающую и мобилизующую ребенка среду.

Наивное философствование в соотношении с принципами разумности, диалогизма и персонификации, служит основой для повседневного, живого общения и разговорного языка, однако на школьных уроках, оно, зачастую, может превратиться в догматику, эклектику, софистику. Слова при этом обнаруживают нищету смысла. Но на самом деле нищета в нас самих, если мы делаем слово нищим.<sup>618</sup> Философствующий ребенок его таким не слышит. Оно полно для него загадочного и обещающего смысла раньше, чем вставляется в сетку значений. Разумность, например, есть знание ребенком элементарных законов логики и умение пользоваться ими. Однако рассчитывать на педагогический результат – хорошее разумное мышление – только введя в школу курсы по формальной логике было бы нереально. Мы согласны с мнением М. Липмана о том, что нецелесообразно вводить в школьные программы логику в чистом виде. Обучение логики как таковой не учит учащихся тому, как применять логику к предметам различных дисциплин и как работать с контекстом. Более широкий

---

<sup>618</sup> См.: Бибихин В.В. Язык философии... С. 33.

простор дает обучение, центрирующееся на использовании повседневного языка и неформальной логики.<sup>619</sup> Ничто другое так не учит детей обоснованному рассуждению, как близкое и тщательное исследование многообразных форм использования самого языка и связанная с ним дискуссия о собственных наблюдениях и выводах.

### **«Предметное поле» наивного философствования в образовательном пространстве**

В образовательном пространстве необходимо четко определить «предметное поле» наивного философствования. Если целью образования ребенка является научение ориентироваться в культурном пространстве, сосуществовать с другими культурами и «впитывать» культурные ценности, то образовательная среда как бы «раскладывает» сам образ культуры на основные «блоки», то есть представляет культуру аналитически, в совокупности ее основных проявлений. Такими проявлениями могут быть сферы

---

<sup>619</sup> См.: Юлина Н.С. Философия для детей... С. 91.

самой культуры, но еще лучше – ее сквозные измерения, ее целостные образы (а не сводимые друг к другу), позволяющие различно приблизиться к главному: к цели формирования у ребенка желания быть культурным, образованным, сделать свою жизнь осмысленной, способным реализовать себе в социокультурном пространстве.

Нам видятся следующие концептуальные блоки философствования, которые, на наш взгляд, необходимо органично встраивать в образовательный процесс. Во-первых, – это *блок философских понятий*. Знакомство с главными философскими понятиями и практика освоения языка философии формируют первичные навыки игрового по форме и рефлексивного по сути обращения с понятием, формируют потребность осмысления сказанного другими, включают внутреннюю речь-диалог. Это создает предпосылки для дальнейшей работы над собственным мышлением, речью, поведением в целях конструирования пространства оптимальной коммуникации и саморазвития и самоопределения личности в нем.

Во-вторых, – это *логика*. Логика вскрывает закономерности мышления, ставит проблемы формально правильного и истинного мышления, формирует первичные навыки научной деятельности (правила классификации, основание деления, достаточность основания и др.), дает возможность дисциплинировать мышление, формирует русло логически правильного рассуждения, предполагает инструмент согласования (согласия) позиций и оценки собственных рассуждений. На начальном этапе здесь уместен анализ софизмов, логических парадоксов и т.п.

В-третьих, – это *диалектика*. Диалектика, прежде всего, как топология философствования, как «искусство вести беседу» и строить диалог. Она формирует навыки убеждающей речи, аргументации, обоснования, обнаруживает роль в беседе речевых и внеречевых факторов – интонации, жеста, определенных



выражений, снимающих эмоциональную напряженность, и, напротив, порождающих конфликт, показывает значение терапевтического (релаксирующего) диалога и его возможность, раскрывает «общение в истине» как психологическое взаимодействие, обнаруживает, тем самым, возможность логотерапии (софотерапии).

В-четвертых, – это *герменевтика*. Философствование как опыт герменевтики, опыт именованья представляет собой практикумы «называния», высказывания, понимания трудно высказываемых вещей. Как услышать (и проговорить) то, что рассказывают о себе вещи? Как понять состояние Другого? Как описать свое собственное состояние? Почему это сделать иногда трудно? Как данные проблемы решали философы разных эпох, и насколько их опыт применим для нас? Здесь, таким образом, предпринимается попытка раскрыть (понять) сам процесс того, как мы понимаем, здесь выход на иные уровни понимания, и не только того, что произносится, но и того, что умалчивается, утаивается и скрывается.

**Подведем итоги.** Наивное философствование ребенка, вписываясь в систему образования и воспитания, дает повод для появления многочисленных «проблемных зон», которые оказывают существенное влияние на постановку целей и результаты педагогической деятельности. В современных «педагогических технологиях», на наш взгляд, налицо явная редукция мыслящей личности к когнитивным структурам. А редуцированное уже поддается формированию, что делает возможным соблазн инженерно-педагогического «оперативного вмешательства». Однако стремление к истине – это естественное стремление человека, к истине можно стремиться и с пиететом перед ней, а не перед возможностью произвола с ее помощью. Философствование же можно рассматривать как атрибутивное свойство мышления.

Философствующий ребенок всегда находится в процессе самообучения, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Наивное философствование в этом смысле следует рассматривать как самообучение. Если же внутренний опыт не изменяется, механические когнитивные навыки бесполезны, они

забываются, не играя никакой роли в жизни, сам мыслящий субъект не развивается.

Развить способности ребенка к интеллектуальной активности, вообще, и к философствованию, в частности, еще не главное. Необходима устойчивая благоприятная среда, поддерживающая развитие. Мы считаем, что само наивное философствование как форма познавательной деятельности может стать одним из условий функционирования благоприятной образовательной среды, что поможет, например, сгладить негативные моменты школьной дифференциации и позволит выявить некий «индивидуальный семантический код», «когнитивную карту» познания мира, соответствующие каждому философствующему ребенку.

Значимость наивного философствования в образовательном пространстве очевидна, если рассматривать философию в качестве методологической основы образовательного процесса. Эту основу можно представить как совокупность трех главных принципов. Это принципы *разумности*, *диалогизма* и *персонификации*. Философствование в свете «*принципа разумности*» способствует тому, чтобы рассудок становился бы моментом разума ребенка, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в обыденном представлении о рассудке как о мышлении вообще. Философствование в свете «*принципа диалогизма*» способствует созданию условий для того, чтобы само усвоение приемов дискурсивного мышления осуществлялось в их творческом осмыслении. Философствование в свете «*принципа персонификации*» представляет ребенка как личность, как носителя специфической духовности, связанной с трансцендентальными усилиями человека. В образовательном пространстве, на наш взгляд, оптимальными концептуальными блоками «предметного поля» наивного философствования являются: *блок философских понятий, логика, диалектика, герменевтика*.

## Заключение

Наивное философствование детства определяется нами как философствование, не выходящее за границы обыденно-практического знания, коренящееся в мифическом сознании ребенка, но содержащее в себе рефлексивные, экзистенциальные и критические компоненты. Это, по сути, саморефлексия мифа всеми доступными интеллектуальными средствами. Начинаясь с таких концептуальных аффектов как *удивление, сомнение, переживание экзистенциальных состояний*, наивное философствование детства находит прямое продолжение в интеллектуальной игре, как форме *коммуникации*. Коммуникация является необходимым условием осуществления наивного философствования, поэтому оптимальным способом его реализации является живая беседа в форме *диалога, полилога*, провоцируемого спонтанным *вопрошанием*.

Что же является побудительным мотивом к философствованию и каковы его эпистемологические основания? Мы установили, что наивное философствование является рефлексией неких «пограничных зон» жизненного опыта ребенка, что связано с постоянной необходимостью конституирования ребенком мира в силу высокой динамики изменчивости функций его тела, обусловленных, прежде всего, процессами роста, развития. Наивное философствование становится насущной потребностью ребенка, снимающей противоречие восприятия и суждения о нем, коренящегося в проблеме универсального единства сознания-тела.

В чем специфика этого «снятия»? Прежде всего в том, что наивное философствование сохраняет живую связь с мифическим сознанием ребенка. Мифическое объяснение причинно-следственной связи событий и явлений рождается у ребенка спонтанно, подобно, сопряженному с этой мыслительной работой, спонтанному, яркому впечатлению. Мифическое сознание ребенка способно применять ко всякому новому комплексу незнакомых явлений результаты жизненного опыта, добытые в других областях. Символизм мифических представлений образуют некий «защитный слой» жизненного мира ребенка, это неотъемлемое условие его душевного и интеллектуального комфорта, перевода эмоциональной напряженности в символическое пространство игры. Однако наивное философствование детства реализует себя, прежде всего, в диалоге мифологом и спонтанной философской рефлексии, что

свидетельствует о рационализации постижения действительности, соответствующей тому или иному исторически сложившемуся способу философствования, социализации и индивидуализации, включенных в интерпретацию, соответствующих диалогу, полилогу и вопрошанию, как формами философствования.

Поскольку рефлексивное мышление вводит ребенка в состояние умственного беспокойства и тревоги, заставляет балансировать на границе «знание-незнание», ребенок, зачастую, начинает рассуждать до того, как что-либо основательно понял и осмыслил, чтобы избавиться от этой тревожности. Он понимает, рассуждая, исходя из «наличности» условий жизненного мира. Мы объясняем это тем, что для наивного философствования детства дорефлексивный чувственный компонент является преобладающим элементом душевной жизни, а вчувствование – естественным способом познания. Им управляет спонтанное ассоциирование, волнующее фантазирование. Ребенок, удивляясь миру, по сути, открывает для себя мир посредством вчувствования, расшифровки и индивидуального «присвоения» наличных культурных символов. Специфика философского созерцания ребенка проявляется в его склонности, «одушевляя» предметы окружающего мира, ассимилировать их; наделяя их смыслом, включать в круг ценностей; обнаруживая их сущность, делать привлекательными или способными возбуждать познавательный интерес.

Учитывая все это, мы приходим к выводу, что критерий «истинности» в наивном философствовании дополняется, а иногда и замещается критериями «функциональности», «актуальности», «открытости», «спонтанности», «диалогичности», «символичности», «эмоциональности», «комфортности». Таким образом, имеет место особое игровое отношение к истине. Благодаря подобной умственной гибкости многие познавательные задачи и философские проблемы ребенок решает и интерпретирует «с ходу», экспромтом, на основании случайных ассоциаций или аналогий, иногда поражающих своей изобретательностью и оригинальностью. Значимым также является то, что философствующий ребенок делает попытки постичь конструкции языка и слова. Найденное противоречие смысла и значения понятия воспринимается ребенком очень эмоционально. Снятие эмоционального напряжения происходит либо путем ассимиляции данного противоречивого понятия в его единственном смысле, либо путем его символического «изгнания» из речи как

«плохого». Хотя мифическое сознание ребенка символично, примечательно, что ребенок в языковых играх со взрослым всячески борется с аллегорией и метафорой.

Мы видим, что процесс наивного философствования активно стимулируется диалогом. Философский диалог требует от ребенка изменений, преодоления ригидных схем, постоянной трансформации, построения новых связей, способности понять другого и донести свое мнение, что соответствует динамике его жизненного мира. В философском диалоге усложняется, расширяется, дифференцируется сфера смысла слов обыденного языка – аналогов философских понятий. Однако именно вопрошание является наиболее распространенной формой наивного философствования детства. Структура вопроса и проблематика вопрошания задается как способом философствования, так и личным опытом ребенка. Вопрошание обусловлено не столько удовлетворением простого любопытства, сколько личной заинтересованностью ребенка, ищущего ориентиры в новой, непривычной реальности. «Избыточность» детских вопросов свидетельствует о том, что вопрошание сопряжено с рассуждением, которое порождает новый вопрос и стимулируется старым.

Наивное философствование детства дает весьма специфичные образцы рефлексии экзистенциальных состояний. В силу складывающихся отношений, которые проявляют к ребенку окружающие, он очень рано сталкивается со страхом перед «ничто». В интерпретации ребенка статус абсолютного ничто, небытия имеет, как правило, смерть. Переживание страха отсылает ребенка к основанию философствования – удивлению. Удивление порождает озабоченность как первую «рефлексивную» реакцию в зоне пограничья. Значимым является то, что экзистенциальное философствование способствует лучшей интериоризации ребенком социокультурной реальности. Языковые выражения, описывающие опыт его переживания, базирующиеся на рефлексии экзистенциальных состояний, становятся «орудиями» его философствования. Совокупность этих «орудий» создает доступные ему смыслы, через культурные символы, в которых ребенку предстает «каркас» социокультурной реальности.

Нами установлено, что источниками структурных новообразований, обеспечивающих философскую интерпретацию ребенка являются отражающая и рефлексивная абстракции.

Спонтанно возникающая философская интерпретация обеспечивает когнитивное уравнивание, «играющее на повышение», т.е. нарушения равновесия ведут не к возвращению к предыдущей форме равновесия, а к некоей лучшей форме, характеризующейся возрастанием взаимозависимостей и взаимодействия. Мы видим, что особенностью интерпретации философствующего ребенка является *отсутствие строгого логического следования*. Ребенок отстаивает свое «авторское право» на систему доказательств. Еще одной особенностью является большая *эмоциональная напряженность* интерпретации. Эмоции, встроенные в наивное философствование, способны не только воспроизводить и модифицировать некую реальность, но и создавать ее. Наивное философствование ребенка всегда окрашено положительными эмоциями, причем их вызывают сами рефлексивные процедуры.

Нашу озабоченность вызывает то обстоятельство, что культурная традиция парадоксальным образом игнорирует значимость наивного философствования в развитии ребенка. Мы считаем, что признание этой значимости позволяет ярче увидеть всю условность границы «взрослый – ребенок», постичь гармоничную целостность человека. Значимость же эпистемологии наивного философствования заключается в возможности непосредственного наблюдения и исследования тех специфических состояний интеллектуальных открытий, которые переживал когда-то каждый, будучи ребенком; то, что он тогда открыл, понял и высказал оказало значительное влияние на формирование его взрослой жизни.

Именно поэтому требует пересмотра сложившееся практика философской пропедевтики. Мы считаем, что в качестве стержневого принципа философской пропедевтики, руководствуясь которым можно с полным правом выстраивать коммуникацию, следует рассматривать принцип *«заботы о себе»*. Осуществить его в полной мере невозможно без наличия *наставника*. Грамотная же позиция наставника определяется, в свою очередь, заботой о том, какую заботу о себе проявляет его подопечный. Важным является и то, что философская пропедевтика *интегрирует философию и риторику*, поскольку философствование можно с полным правом считать аргументацией в коммуникации, функции которой – познание и убеждение. Поэтому наивное философствование как форма познавательной деятельности может стать одним из условий функционирования благоприятной образовательной среды.

## Библиография

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1999.
2. Автономова Н.С. Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы // Вопросы философии. 1999. № 11.
3. Автономова Н.С. Миф: хаос и логос // Заблуждающийся разум? М., 1990.
4. Амелина Е.М. Место эвристического диалога в проблемном обучении философии // Философские науки. 1988. № 2.
5. Аристотель. Сочинения: В 4 т. М., 1976. Т. 1 – 4.
6. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Новое в эпистемологии и хорошо забытое старое // Вопросы философии. 2004. № 5.
7. Арьес Ф. Ребенок и культура. Киев, 1996.
8. Бабушкин В.У. О природе философского знания. М., 1978.
9. Барг М.А. Эпохи и идеи: Становление историзма. М., 1987.
10. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1989.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
12. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995.
13. Бердяев Н.А. Я и мир объектов // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994.
14. Берлин И. Назначение философии // Вопросы философии. 1999. № 5.
15. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
16. Биbihин В.В. Язык философии. М., 1993.
17. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мыслительного диалога). М., 1975.
18. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры? Два философских введения в XXI век. М., 1990.
19. Боборыкин П. Философия в гимназиях. СПб., 1899.
20. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000.
21. Борисов С.В. «Человек философствующий»: исследование современных моделей философской пропедевтики. М., 2005.
22. Борисов С.В. Обновление философского образования в школе: Методологические проблемы. Челябинск, 2000.
23. Борисов С.В. Философская пропедевтика: Теория и практика. М., 2003.
24. Боте Ж. Течения современной педагогики // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. М., 1996. № 3.
25. Бубер М. Я и Ты. М., 1993.
26. Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа М. «Современный ребенок» в Западной Европе // Социс. 1996. № 4, 5.
27. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. М., 1967.

28. Виндельбанд В. Что такое философия // Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. М., 1995.
29. Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч. 1 – 2.
30. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
31. Воробьева Л.И. Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. 1996. № 1.
32. Вригт Г.Х. фон. Объяснение и понимание // Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. М., 1986.
33. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982.
34. Гаврилова Н.И., Стахорская М.П. Дневник матери. М., 1916.
35. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.
36. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М., 1992.
37. Ганнопольский М.Г. Рационализация морали в контексте эволюции этоса // Человек и мир. Тюмень, 1994.
38. Гартман Н. Эстетика. М., 1958.
39. Гегель Г. Наука логики: В 3 т. М., 1972. Т. 3.
40. Гегель Г. Работы разных лет: В 2 т. М., 1971. Т. 1 – 2.
41. Геращенко И. От монолога – к школе диалога культур // Народное образование. 1993. № 1.
42. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
43. Гетманова А.Д. Логика: Для педагогических учебных заведений. М., 1995.
44. Гиренок Ф.И. Ускользящее бытие. М., 1994.
45. Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 4.
46. Голосовкер Я.Э. Логика мифа. М., 1987.
47. Голубева Л. Индуцируя мысль... (трансцендентальная дидактика М. Мамардашвили) // Alma mater. Вестник высшей школы. 2000. № 3.
48. Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Философия и педагогика. Саратов, 1974.
49. Гуревич А.Я. Средневековый мир: Культура безмолвствующего меньшинства. М., 1990.
50. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998.
51. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию // Вопросы философии. 1992. № 7.
52. Гуссерль Э. Феноменология (статья в Британской энциклопедии) // Логос. 1991. № 1.
53. Декарт Р. Сочинения: В 2 т. М., 1989. Т. 1 – 2.
54. Делез Ж. Логика смысла. М., 1998.
55. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.; СПб., 1998.



56. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1995. № 5.
57. Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых. Новосибирск, 1994.
58. Джеймс У. Введение в философию. Рассел Б. Проблемы философии. М., 2000.
59. Джохая Л.Г. Основные исторические типы философствования // Философия и общество. 2000. № 1.
60. Диалог и коммуникация – философские проблемы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1989. № 7.
61. Дильтей В. Сущность философии. М., 2001.
62. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1998.
63. Доброхотов А.Л. Введение в философию: Учебное пособие. М., 1995.
64. Доналдсон М. Интеллектуальная деятельность детей. М., 1985.
65. Дубровский Д.И. Проблема идеального. Субъективная идеальность. М., 2002.
66. Дудина М.Н. Философия в классе: Урок-диалог. (Из опыта работы). Екатеринбург, 1995.
67. Дудина М.Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000.
68. Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913-1914. № 1.
69. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1997.
70. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М., 2003.
71. Дэвидсон Д. Истина и интерпретация. М., 2003.
72. Жоль К.К. Философия для любознательных: пропедевтика к философии или предварительное знакомство с основными разделами философского знания. М., 1993.
73. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире». Дом ЮНЕСКО. 15-16 февраля 1995 // Вопросы философии. 1995. № 8.
74. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
75. Зинченко В.П. Мир образования и/или Образование мира // Мир образования. 1996. № 3.
76. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития // Вопросы психологии. 1991. № 4.
77. Золотухина-Аболина Е.В. Повседневность и другие миры опыта. Ростов н/Д, 2003.
78. Золотухина-Аболина Е.В. Страна философия. Ростов н/Д, 1995.
79. Зотов А.Ф., Смирнова Н.М. Феноменология и эволюция самосознания человека европейской культуры // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2000. № 4.
80. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
81. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. М., 1994.

82. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993.
83. История философии. Энциклопедия. Мн., 2002.
84. Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека (эпоха воспитателей и воспитательных систем). М., 1997.
85. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3 – 7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2.
86. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения: В 8 т. М., 1994. Т. 7.
87. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1964. Т. 3.
88. Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
89. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1965. Т.4.
90. Капица О.И. Детский фольклор. Л., 1928.
91. Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания. СПб., 1998.
92. Касавин И.Т. Мир науки и жизненный мир человека // Эпистемология и философия науки. 2005. № 3.
93. Касавин И.Т. Наука и иные типы знания: позиция эпистемолога // Эпистемология и философия науки. 2005. № 2.
94. Касавин И. Т. Традиции и интерпретации: Фрагменты исторической эпистемологии. М.; СПб., 2000.
95. Касавин И.Т., Щавелев С.П. Анализ повседневности. М., 2004.
96. Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // Вопросы философии. 1995. № 8.
97. Кассирер Э. Философия символических форм: В 3 т. М.; СПб., 2001. Т. 1 – 3.
98. Кассирер Э. Человеческое познание // Культурология. XX век. Дайджест. IV. М., 1997.
99. Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу. (Становление греческой философии). М., 1972.
100. Кислов А.Г. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002.
101. Кислов А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург, 1998.
102. Кларин М.В. Учебная дискуссия // Мир образования. 1996. № 1.
103. Кларин М.В. Философия и ребенок: анализ детского философствования // Вопросы философии. 1986. № 11.
104. Климова С.М., Губарева О.В. Миф и симулякр // Человек. 2006. № 6.
105. Кон И.С. К проблеме возрастного символизма // Советская этнография. 1981. № 6.
106. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М., 1988.
107. Кондратьев Е.А. Философское обоснование программы «Философия для детей» // Мышление. 1996. № 2.
108. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. 1996. № 10.

109. Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург. 2001.
110. Корчак Я. Как любить детей. М., 1973.
111. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. М., 1991.
112. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.
113. Кутырев В.А. Полюбить жизнь больше ее смысла // Человек. 1992. № 4.
114. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье. М., 1979.
115. Левинас Э. Философская интуиция // Интенциональность и текстуальность. Томск, 1998.
116. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М., 1980.
117. Леви-Стросс К. Неприрученная мысль // Леви-Стросс К. Первобытное мышление. М., 1994.
118. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.
119. Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения // Вопросы философии. 2004. № 3.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1997.
121. Линдоп К. Мудрость и разум в философии для детей // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. 2002. № 4 // <http://virlib.eunnet.net/sofia/04-2002.html>.
122. Лиотар Ж.-Ф. Феноменология. СПб., 2001.
123. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. 1995. № 2.
124. Лопатин Л.М. Аксиомы философии. М., 1996.
125. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
126. Лосев А.Ф. Миф – развернутое магическое имя // Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М., 1994.
127. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике. М., 1990.
128. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995.
129. Лоттер М.-С. Метафизика и критика // Социальные и гуманитарные науки (Отечественная и зарубежная литература): Реферативный журнал. Сер. 3: Философия. М., 1995.
130. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.
131. Лучанкин А.И. Философские беседы для младших школьников. Екатеринбург, 1993.
132. Малышевский А.Ф. Мир человека. Пособие для учителя. М., 1995.
133. Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5.
134. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
135. Мамардашвили М.К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996.

136. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 1 // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
137. Марголис А.А., Ковалев С.Д., Телегин М.В., Кондратьев Е.А. «Философия для детей» – диалогический учебный предмет: Сообщение 2 // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
138. Марсель Г. Трагическая мудрость философии. М., 1995.
139. Меньшикова В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. М., 1995.
140. Меркулов И.П. Архаическое мышление: вера, миф, познание // Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. М., 1996.
141. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999.
142. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
143. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. М., 2002.
144. Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. М., 1997.
145. Молчанов В. Парадигмы сознания и структуры опыта // Логос. 1992. № 3.
146. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М., 1989.
147. Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910.
148. Наторп П. Философская пропедевтика. М., 1911.
149. Научные и вненаучные формы мышления. М., 1996.
150. Никифоров А.Л. Природа философии. М., 2001.
151. Николай Кузанский. Об ученом незнании. М., 1979.
152. Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1 – 2.
153. Новая философская энциклопедия: В 4 т. М., 2000 – 2001. Т. 1 – 4.
154. Новейший философский словарь. Мн., 2003.
155. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
156. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1989.
157. Орлов А.Б. Психология детства: новый взгляд // Творчество и педагогика. М., 1988.
158. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991.
159. Панина Е.М. Рационализм и эмпиризм в исследованиях лингвистических универсалий // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 5.
160. Пашина Д.П. Неопределимость мифа и особенности организации мифопоэтической картины мира // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. № 6.
161. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
162. Перспективы метафизики. Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб., 2001.
163. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
164. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. М., 2002.
165. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.

166. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. СПб., 1997.
167. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. М., 2002.
168. Пивоев В.М. Мифологическое сознание как способ освоения мира. Петрозаводск, 1991.
169. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1990 – 1994. Т. 1 – 4.
170. Подорога В.А. Феноменология тела. М., 1995.
171. Полани М. Личностное знание. Пути к посткритической философии. М., 1985.
172. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. М., 1992.
173. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002.
174. Порус В.Н. Эпистемология: некоторые тенденции // Вопросы философии. 1997. № 2.
175. Постмодернизм. Энциклопедия. Мн., 2001.
176. Проблема человека в западной философии. М., 1988.
177. Психологический словарь. М., 1983.
178. Пукшанский Б.Я. Обыденное знание. Опыт философского осмысления. Л., 1987.
179. Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001.
180. Рациональность как предмет философского исследования. М., 1995.
181. Рачков П.А. Философия и философствование: синонимы и омонимы // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2000. № 1.
182. Ретюнских Л.Т. «Школа Сократа». Философские игры десять лет спустя. М., Воронеж, 2003.
183. Ретюнских Л.Т. Философия игры. М., 2002.
184. Ретюнских Л.Т., Васильева Е.В. Дети и философия // Вестник Российского философского общества. 2001. № 4.
185. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995.
186. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
187. Рорти Р. Философия и будущее // Вопросы философии. 1994. № 6.
188. Рорти Р. Философия и зеркало природы. М., 1996.
189. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
190. Свинцов В. Логическая культура личности и общества // Общественные науки и современность. 1993. № 4.
191. Секст Эмпирик. Три книги Пирроновых положений // Секст Эмпирик. Сочинения: В 2 т. М., 1976. Т. 2.
192. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. М., 2003.
193. Соловьев В.С. Исторические дела философии // Вопросы философии. 1988. № 8.
194. Соловьева Г.Г., Сувойчик Л.В. Дети-философы (по материалам книги Х.-Л. Фрезе «Дети-философы») // Мир психологии. 1996. № 1.
195. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современность // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. 2003. № 6.
196. Стангинская Э.И. Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет. М., 1924.

197. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., 2000.
198. Субботский Е.В. Детство в условиях разных культур // Вопросы психологии. 1979. № 6.
199. Субботский Е.В. Онтогенез сознания и основы рациональности // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1989. № 1.
200. Субботский Е.В. Представления ребенка о соотношении телесных и психических явлений // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1985. № 2.
201. Субботский Е.В. Суждения ребенка о существовании // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1986. № 4.
202. Телегин М.В. Воспитательный диалог: образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. М., 2004.
203. Теория познания: В 4 т. М., 1991 – 1992. Т. 1 – 4.
204. Титаренко А.И. Структуры нравственного сознания. М., 1974.
205. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. М. 1987.
206. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. М., 2000.
207. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 2.
208. Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006.
209. Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005.
210. Философия для детей (круглый стол) // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005 г.): В 5 т. М., 2005. Т. 4.
211. Философия наивности. М., 2001.
212. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
213. Философский энциклопедический словарь. М., 2002.
214. Фоллмер Г. Эволюционная теория познания. Врожденные структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки. М., 1998.
215. Фрагмент занятия по теме «Свобода» с учениками второго класса // Мышление. 1996. № 2.
216. Фрагмент урока по философии с детьми первого класса // Мышление. 1995. № 1
217. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
218. Фрейд А., Фрейд З. Психология раннего детства. М., 1996.
219. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
220. Фуко М. Герменевтика субъекта // Культурология. XX век. Дайджест. IV. М., 1997.
221. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000.
222. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.

223. Хейзинга Й.-Х. Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры // Хейзинга Й.-Х. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.
224. Хьюбнер К. Истина мифа. М., 1996.
225. Чанышев А.Н. Введение в любомудрие. М., 2000.
226. Честертон Г.К. Вечный человек. М., 1991.
227. Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1.
228. Швырев В.С. «Образ философии» и философская культура // Философское сознание: драматизм обновления. М., 1991.
229. Швырев В.С. Знание и мироощущение // Философия науки. М., 1995. Вып. 1.
230. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.
231. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости // Шопенгауэр А. Избранные произведения. М., 1992.
232. Шпет Г.Г. Мудрость или разум? // Шпет Г.Г. Философские этюды. М., 1994.
233. Шрамко Я.В. Некоторые проблемы аналитической эпистемологии // Логос. 2006. № 1.
234. Шубинский В.С. Проблемы начального философского образования школьников. М., 1984.
235. Шубинский В.С. Философское образование в средней школе: Диалектико-материалистический подход. М., 1991.
236. Шюц А. Некоторые структуры жизненного мира // Личность. Культура. Общество. 2007. № 2.
237. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2.
238. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.
239. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 1995.
240. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
241. Эрикссон Э.Г. Детство и общество. СПб., 2002.
242. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983.
243. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. М., 1983.
244. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М., 1988.
245. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992.
246. Юлина Н.С. Введение в философию: два подхода // Философские исследования. 1993. № 2.
247. Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. 1993. № 9.
248. Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005.
249. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев, 1996.

250. Юнг К.Г. К пониманию психологии архетипа младенца. Введение // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М., 1991.
251. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
252. Ясперс К. Философская вера // Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.
253. Abel G. Interpretationswelten. Gegenwartsphilosophie jenseits von Essentialismus und Relativismus. Frankfurt a/M, 1993.
254. Adler J.E. Gareth Matthews on philosophy and the young child // Metaphilosophy. 1983. № 1.
255. Archard D. Children: Rights and Childhood. L., 1993.
256. Bernstein J. Toward an understanding of Matthew Lipman's concept of caring thinking // Thinking. 2003. № 3.
257. Bluebond-Langner M. The Private Worlds of Dying Children. Princeton, 1980.
258. Brose K. Sprachspiel und Kindersprache: Studien zu Wittgensteins «Philosophischen Untersuchungen». Frankfurt a/M, 1985.
259. Cam Ph. Philosophy and freedom // Thinking. 2000. № 1.
260. Chomsky N. Reflections on language. N. Y., 1975.
261. Cohen H. Equal Rights for Children. Totowa, NJ, 1980.
262. Comrie B. Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology. Chicago, 1981.
263. Dunne J. To begin in wonder: children and philosophy // Thinking. 1998. № 2.
264. Fisher R. Socratic Education // Thinking. 1994. № 3.
265. Freese H.-L. Kindern sind Philosophen. Berlin, 1989.
266. Frischmann B. Philosophieren mit Kindern. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Defizite // Zeitschrift für Philosophie. 1998. № 2.
267. Gazzard A. Philosophy for Children and the Piagetian Framework // Thinking. 1983. № 1.
268. Gregory M.R. Are philosophy and children good for each other? // Thinking. 2002. № 2.
269. Houlgate L.D. The Child and the State. Baltimore, MD, 1980.
270. Kennedy D. Philosophy for children and the reconstruction of philosophy // Metaphilosophy. 1999. № 4.
271. Kinderphilosophie. Hannover, 1984.
272. Kitchener R. Piaget's Theory of Knowledge: Genetic Epistemology and Scientific Reason. New Haven, 1986.
273. Kitchener R.F. Do children think philosophically? // Metaphilosophy. 1990. № 4.
274. Kohlberg L. Essays on Moral Development. N.Y., 1984.
275. Koppers-Kurzog R., Wensel W., Aichen R. Entdecken die Philosophen die Kinder? // Zeitschrift für philosophische Forschung. 1988. № 3.
276. Ladd R.E. Children's Rights Revisited. Belmont, CA, 1996.
277. Lemann R. Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin, 1905.



278. Lipman M. Do elementary school children need philosophy? // *Finish Journal of Education. Kasvatus.* 1994. № 3.
279. Lipman M. On childrens philosophical style // *Metaphilosophy.* 1984. № 3-4.
280. Lipman M. *Philosophy in the Classroom.* Philadelphia. 1980.
281. Lipman M. Response to professor Kitchener // *Metaphilosophy.* 1990. № 4.
282. Lipman M. *Thinking in Education.* Cambridge, 1991.
283. Martens E. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik.* Hannover, 2003.
284. Matthews G.B. *Philosophy and the Yong Child.* L., 1980.
285. Matthews G.B. *The Philosophy of Childhood.* L., 1994.
286. Matthews G. B. *Dialogues with Children.* Cambridge, 1984.
287. Nelson K. The Psychological and Social Origins of Auto biographical Memory // *Psychological Science.* 1993. № 4.
288. *Philosophieren mit Kindern.* Rostock, 1996.
289. *Philosophieren mit Kindern // Zeitschrift für Didaktik der Philosophie.* 1991. № 1.
290. *Philosophy for Children* // <http://plato.stanford.edu/entries/children.html>.
291. Piaget J. *Children's Philosophies* // *Handbook of Child Psychology.* Worchester, MA, 1933.
292. Portelli J.P. The Socratic method and philosophy for children // *Metaphilosophy.* 1990. № 1.
293. Postman N. *The disappearance of Childhood.* N.Y., 1982.
294. Pritchard M. S. *Philosophical Adventures With Children.* Lanham, MD, 1985.
295. Pritchard M. S. *Reasonable Children.* Lawrence, KS, 1996.
296. Reed R. *Talking With Children.* Denver, 1983.
297. *Questions: Philosophy for Young People.* 2001. № 1 // <http://www.pdcnet.org/questions.html>.
298. Sternberg R.J. *The Triarchik Mind.* N.Y., 1988.
299. Sternberg R.J. *Wisdom. Its nature, origins and development.* N.Y., 1990.
300. Turner S.M., Matthews G. B. *The Philosopher's Child.* Rochester, NY, 1998.