

**Наивное философствование детства:
«взрослые» ответы на «детские» вопросы**

С 2004 г. в России действует Межрегиональная детская общественная организация «Философия – детям» [5]. В 2005-2006 гг. состоялись две Международные научно-практические конференции под названием «Философия – детям» [9; 10], а также, в рамках IV Российского философского конгресса, – круглый стол «Философия для детей» [11]. Конференции и круглый стол проходили на самом высоком научном уровне под эгидой МГУ им. М.В. Ломоносова, Института философии РАН, Центрального дома работников искусств, журналов «Вопросы философии», «Философские науки». Все это свидетельствует об интересе ученых и педагогов России к проблемам наивного философствования детства, а также методикам и принципам философской пропедевтики. Можно констатировать, что данная тема отражает сейчас одно из перспективных направлений современной философии образования, которое способно стать реальным механизмом трансформации господствующей, информационной, модели образования в исследовательскую. Как известно, на современном 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 ребенка как наивное философствование.

Участники конференций «Философия – детям» выработали резолюцию, в которой говорится, что философствование – это органичный способ интеллектуальной рефлексии ребенка, поэтому необходимо использовать его психологический, эвристический и моральный потенциал при формировании нового образовательного пространства в России. «Занятия философией, – гласит резолюция, – объективно способствуют: улучшению качества мышления, росту его креативности, личностному росту; формированию навыков самостоятельного принятия решения; воспитанию культуры диалога, толерантности, моральной ответственности; профилактике деструктивного поведения детей и молодежи; формированию элементов гражданского общества» [10. С. 264].

Так что же такое *наивное философствование детства* и в чем его специфика? Вообще *наивность* – это естественность (в противовес искусственности), непосредственность, «детскость». Согласно И. Канту, наивность – это восстание первоначально естественной искренности человечества против ставшего второй природой искусства притворяться [3. С. 148-149]. Ф.И. Гиренок определяет наивность как «тело дословности», в

котором нет места опосредованию [12. С. 23]. 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...» [2. С. 342] Симуляция есть умение знать, при этом не думая, не заботясь о добывании знания с помощью мобилизации собственных познавательных ресурсов, имеющихся в наличии.

Философствование – это форма интеллектуальной деятельности, направленная на постановку, анализ и решение конкретных мировоззренческих проблем, связанных с выработкой целостного взгляда на мир и человека [13. С. 486], базирующаяся на теоретических методах постижения действительности с использованием особых логических и гносеологических критериев для обоснования своих положений. Философские проблемы характеризуются предельностью, фундаментальностью, универсальностью [8. С. 1083]. 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 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 [15. С. 228].

Синтезируя понятия «наивность» и «философствование», мы приходим к понятию «наивное философствование». 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, полилога, провоцируемого спонтанным вопрошанием*. Наивное философствование выступает как попытка рационального постижения мифа, однако при этом миф остается главным средством мировосприятия и миропонимания.

Наиболее важным этапом актуализации наивного философствования является *период детства*, 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.

В качестве примеров наивного философствования проанализируем характерные детские высказывания, собранные К.И. Чуковским в книге «От двух до пяти». «Мама, кто раньше родился: ты или я?» [14. С. 155] 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. 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» [14. С. 159]. Однако скоро для ребенка становится очевидной сомнительность подобных действий. Реальность мира «без Я» настойчиво требует своего обоснования.

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 мифологическую 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. Главный 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.» [14. С. 175]. 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"» [14. С. 177]. 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!"» [14. С. 180] В качестве итога этого неудовлетворенного интереса, даже когда ребенку сообщается подлинная причина его появления на свет, неизбежен метафизический вопрос о первопричине: «Как сделался первый человек? Ведь его родить-то было некому!» [14. С. 176]

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 несколько 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.

Аллегорический и символический слои мифических представлений 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. Данная символическая игра 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» [14. С. 244]. Причем, следует заметить, что рано формирующиеся у ребенка адекватные представления о пространстве не имеют никакого коррелята с мифическим пространством символической игры.

Способам наивного философствования ребенка как бы противостоят объективные предметные миры, каждый из которых обладает своей доступной пониманию 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"» [14. С. 76]. Способы наивного 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 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 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.

Наивное философствование осуществляется исходя из принципа «открытых границ» между способами философствования. В философскую интерпретацию ребенка еще не проник принцип «партийного интереса». Игровой характер 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.

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, слушать сказку, 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 [6]. 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», «открытости», «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!"» [14. С. 165] 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.

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"» [14. С. 167]. 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 «теории» к методу модельного эксперимента.

Самой распространенной формой наивного философствования ребенка является вопрошание. Его вопрошание близко по смыслу к первоначальному значению платоновской диалектики, то есть это вопрошание и ответствование,

или, лучше сказать, осознание того, что всякое знание проходит через вопрос. 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, стора от нетерпения, желая быстрее «завоевать» новое пространство для новой смысловой игры. «Скорострельность» и «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 «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 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? [1. С. 167] 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 [6. С. 228-231]. Однако нас интересует не формальная, а содержательная сторона вопрошания. По тематике детских вопросов можно составить своеобразный рейтинг их «популярности» [10. С. 156-159]. 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 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.).

Американский исследователь Г.Б. Меттьюз 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» [16. Р. 5]. Психологи полагают, что человек переживает в своей жизни несколько этапов, когда он принадлежит не только и не столько социуму, сколько миру, в том смысле, как это понимают философы. Это, прежде всего, самый ранний период жизни – до 5 лет, когда ребенок задает вопросы, сродни «вечным» философским вопросам; затем «пустыня отрочества» (Л.Н. Толстой), переход через которую делает почти каждого человека на время философом экзистенциального толка [10. С. 42].

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 [12. С. 9]. 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 не он мыслит, как целостный субъект, а «чистый разум» мыслит за него.

Конечно же, то, что у большинства детей к подростковому возрасту философское вопрошание идет на убыль вовсе не свидетельство того, что на «детские» вопросы получены ответы. Это часть общего процесса, который можно назвать замыканием границ сознания: как свидетельствуют специалисты, в процессе обучения «наибольший эффект получается благодаря детским вопросам, но их число, как подтверждает практика, с взрослением школьной жизни уменьшается» [7. С. 37]. В.Ю. Даренский считает, что это уменьшение спонтанных вопросов, порождаемых первоначальной открытостью сознания, для которого важно и интересно все сразу – поскольку оно не знает собственных границ, и самовозрастание является его естественным состоянием – является следствием замыкания интересов на непосредственно данном «жизненном мире», по отношению к которому любые предельные, «вечные» вопросы принципиально избыточны, непонятны, а затем и просто смешны (последняя реакция в наше время, к сожалению, все чаще воспринимается как проявление «жизненной мудрости»). Утрачивая детскость, взамен чаще всего приобретается прагматично-самодовольный «взрослый» инфантилизм [9. С. 29].

Однако что значит тот факт, что остаются «аномальные» исключения, для которых детские вопросы не только не утрачивают свой интерес, но наоборот: становятся самыми важными, ради которых стоит жить – те, кого называют философами (если не в профессиональном, то в житейском смысле)? Это значит, во-первых, что замыкание границ сознания не является чем-то фатальным и неизбежным, но лишь следствием репрессивности социокультурных стереотипов, а во-вторых, и это самое главное: что настоящий взрослый опыт на самом деле нисколько не отменяет «детских» вопросов, но лишь делает их более мучительными и радикальными [9. С. 29].

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 познанию, 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 посчастливилось воспользоваться далеко не многим.

Признание значимости наивного философствования 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 свидетельствуют преподаватели колледжей и вузов, студенты быстро узнают, пройдя курс философии, как нелегко избавиться от «стандартных» доводов, даже на время и даже для какой-то определенной исследовательской цели. Для взрослых это тем более трудно. Дети же сталкиваются с гораздо меньшим числом подобных проблем. Философы пытаются все «начинать сначала», по сути, возрождают в себе детскую наивность мышления, а значит, в некотором роде, пробуют снова вести себя как маленькие дети, пусть даже на какое-то короткое время. Это, конечно же, трудно для взрослых, но ведь у детей такой проблемы вообще нет.

Однако мы видим, что поскольку в обществе во все времена господствовала 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 рассматривает его как подчиненный взрослому этап жизни, как несовершеннолетие, требующее своего преодоления, «снятия». Онтологическая модальность детства – область возможного, но не действительного. Хотя культура и задает для наивного философствования соответствующие способы и формы, но его содержание берется из личностного опыта, из собственных интеллектуальных и эмоциональных возможностей человека. Именно субъектная интерпретация в рамках культурных форм делает культуру живой, придает ей ценность.

Учитывая это, значимость наивного философствования в социокультурном пространстве становится очевидна в свете интегрального (комплексного) подхода в осмыслении феномена детства [4. С. 80-87; 130-131]. 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 наиболее 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.

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. Всегда будет ощущаться своего рода «дефицит философствования», дефицит возможностей посмотреть на жизнь со стороны, рефлексивно и отстраненно.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1999.
2. Делез Ж. Логика смысла. М., 1998.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения: В 8 т. М., 1994. Т. 7.
4. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.
5. Межрегиональная детская общественная организация «Философия – детям» // <http://www.mdoo-fid.ru>.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
7. Сорокин А.Б., Алексеев Н.Г. Проблемно-диалогическая форма «вопрос-ответ» // Педагогика. 2001. № 2.
8. Степин В.С. Философия // Новейший философский словарь. Мн., 2003.
9. Философия – детям. Человек среди людей: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25-28 мая 2006 г. М., 2006.
10. Философия – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. 27-29 января 2005 г. М., 2005.
11. 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.
12. Философия наивности. М., 2001.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
14. Чуковский К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Сочинения: В 2 т. М., 1990. Т. 1.
15. Ясперс К. Введение в философию // Путь в философию. Антология. М.; СПб., 2001.
16. Matthews G.V. The Philosophy of Childhood. L., 1994.

Аннотация

Наивное философствование детства представляет собой основополагающий мыслительный и экзистенциальный опыт человека. В статье обосновывается необходимость непосредственного наблюдения и исследования тех специфических состояний интеллектуальных открытий, которые переживал когда-то каждый, будучи ребенком.

¹ Борисов Сергей Валентинович – доцент кафедры философии Челябинского государственного педагогического университета, кандидат культурологии.