

Для цитирования: Тиллманнс М. Применение проприоцепции мышления в философствовании с детьми // Социум и власть. 2019. № 4 (78). С. 69—76.

УДК 101.8 + 101.9

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОПРИОЦЕПЦИИ МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОСОФСТВОВАНИИ С ДЕТЬМИ¹

**Тиллманнс Мария да Венза
(Tillmanns Maria daVenza),**

Калифорнийский университет (Сан-Диего, США),
доктор философии,
UC San Diego 9500 Gilman Dr. La Jolla, CA 92093
E-mail: davenza@sbcglobal.net

Аннотация

Статья посвящена обоснованию смены парадигмы в философии для детей, а именно тому, что философия для детей сама может привести в академическую философию, а не наоборот. Смена парадигмы связана с раскрытием категории «отношение» (М. Бубер, Д. Бом). Это априорное отношение к миру формирует основу для интуитивного знания о нем, поскольку интуитивное мышление исходит из полного участия человека в «переживаемом отношении» с бытием. Вместо акцентирования внимания на том, как можно развить у детей навыки критического мышления посредством абстрактного мышления, необходимо сосредоточиться на неявном, конкретном мыслительном процессе, поскольку именно он лежит в основе мышления.

Ключевые слова:

философия с детьми,
реляционная философия,
проприоцепция,
абстрактное мышление vs. неявный конкретный
мыслительный процесс,
апория.

Понятие «проприоцепция» используется обычно для характеристик движения тела, точнее, для описания процесса восприятия этого движения. *Proprius* в переводе с латыни означает «собственный» или «свой». Это относится к кинестетическим знаниям, полученным, скажем, в процессе выполнения определенной деятельности, например, езде на велосипеде. Вам могут рассказать, как ездить на велосипеде, и это может помочь вам понять принцип данного процесса. Но, в конце концов, именно «кинестетические знания», а не теоретические, позволяют вам ездить на велосипеде самому.

Дэвид Бом, всемирно известный физик-теоретик, применил понятие проприоцепции к движению мысли, процессу мышления. В книге «О диалоге» он утверждает, что мышление может осознавать свое собственное движение, осознавать себя в действии. «“Проприоцепция” — это чисто технический термин — вы с равным правом можете сказать “самовосприятие мысли”, “самосознание мысли” или “мысль, осознающая себя в действии”. Какие бы термины мы ни использовали, я говорю: мысль должна быть в состоянии воспринимать свое собственное движение, осознавать его. В процессе мышления должно быть осознано его *движение, намерение* и тот *результат*, к которому мышление приводит» [1, р. 79]. Это открывает нам понимание мышления как процесса, подобно любому другому физическому действию, например, езде на велосипеде.

Обычно мы считаем мышление чем-то сугобо абстрактным — это некое абстрактное знание о том, как применять это знание. Это то, чему нас в первую очередь учат в школе. К сожалению, некоторые методы, используемые в философии с детьми, заострены исключительно на развитии навыков абстрактного критического мышления. Однако, занимаясь философией с детьми, я всегда интересовалась мышлением в его процессе. В этом плане оно также отлично от метапознания (*metacognition*), которое имеет тенденцию фокусироваться на *ответных* корректирующих действиях после оценки поставленной задачи. Концепция Бомы, наоборот, фокусируется на развитии осознанности в самом *процессе* мышления, а не только в *ответной реакции* на него. Умение «абстрактно» ездить на велосипеде, когда вы просто сидите на нем, положив обе ноги на педали, и мысленно двигаете его вперед, никогда не научит вас тому, как

¹ Перевод выполнен С. В. Борисовым в рамках задания № 35.5758.2017/БЧ «Философская практика как новая парадигма современных социогуманитарных исследований» Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности и проекта РФФИ № 17-33-00021-ОГН «Теория и практика философского консультирования: компаративистский подход».

ездить на самом деле. Конечно, этим можно руководствоваться, но лишь на короткое время.

Таким образом, у нас может возникнуть ситуация, когда мы (думаем, что) знаем, как ездить на велосипеде (абстрактно), но на самом деле не можем это сделать (физически). В этом плане полагаться на одно только абстрактное мышление, как указывает Бом, было бы весьма ненадежно. Это именно то, что практиковал Сократ, как говорится «чтобы узнать, каков пудинг, надо его отведать» (*the proof of the pudding is in the eating*). Вы на самом деле можете ездить на велосипеде? Вы на самом деле мужественны? Вы на самом деле справедливы? Философия, таким образом, изучает сам процесс мышления и то, как он влияет на все, что мы *делаем*. Она учит, как *на самом деле* ездить на велосипеде под названием «философствование». Философия должна оказывать влияние на все, что мы *делаем*, а не только на то, как мы *мыслим* об этом действии.

Для иллюстрации этого я хочу привести цитату из книги Роберта Пирсига «Лила: исследование нравственности»: «Ему понравилось слово “философия”. Оно было так правдиво... Философствование (*Philosophology*) — это философия, как и музыковедение — это музыка, как и искусствоведение — это искусство, или литературоведение — это литература. Везде есть производное, вторичное поле (иногда паразитирующее), которому нравится думать, что оно контролирует своего хозяина, анализируя его поведение и интеллектуализируя по поводу этого... Как это ни смешно, это именно то, что происходит с философствованием, которое называет себя философией. <...> Достаточно вообразить всю нелепость ситуации, когда искусствовед, который возит своих учеников по музеям, заставляет их писать диссертации по какому-то историческому или техническому аспекту того, что они там видят, после нескольких лет такой работы присваивает им звания квалифицированных (*accomplished*) художников. Но ведь они никогда не держали в руках ни кисть, ни молоток, ни резец. Все, что они знают, это историю искусств. Также от учеников не ждут философствования. Но ведь реальной живописи, музыки и литературе невозможно научиться, просто получив какие-то знания в академии. А истинной философии и подавно» [б. р. 322—323].

На этот аспект философии всегда обращал внимание Сократ; философия для

него — это искусство понимания сути чего-либо, сути того, что значит быть храбрым в «Лакхете», или сути дружбы в «Лисиде». Попытку «интеллектуализировать» это понимание Пирсиг называет «философствованием». Сократ знает только то, что он не знает. Он проводит четкое различие между знанием и пониманием. В диалоге «Пир» он раскрывает свою позицию, ссылаясь на Диотиму, которая благодаря мифу дает нам глубокое понимание любви после того, как все остальные участники диалога просто пытались дать определение любви [7]. Сократ осознает границы «знания». Но интересно то, что понимание не имеет таких границ. Глубины, которые открывает нам понимание, бесконечны. Это потому, что динамика понимания чего-либо предполагает *движение*, тогда как знание статично, разрежено (*rarefied*). Знание как таковое применяется в реальной жизни, но терпит неудачу, если не подкрепляется более глубоким концептуальным пониманием, которое постоянно развивается. Понимание опирается на интуицию (*insights*), которой, как правило, трудно дать формулировку. Поэтому мы прибегаем к метафорам, аналогиям, поэзии и другим формам искусства, чтобы «указать» на понимание. Это то, что Диотима демонстрирует в «Пире».

Я всегда утверждала, что нам следует основать философскую *академию* на тех же принципах, на которых основывается художественная академия или академия музыки, но при этом избежать недостатков, указанных Пирсигом. Академии философии следует сосредоточиться не столько на истории философии, сколько на самом «делании» философии. Когда вы начинаете работать с маленькими детьми и даете им возможность философствовать («делать» философию), они быстро улавливают суть этого «дела» и не только учатся философствовать, но, что особенно важно, *чувствуют себя* уникально мыслящими существами.

У Абрама Иешуа Хешеля есть еще один способ описания этой идеи, связанной с развитием способности обретения интуиции, углубляющей наше понимание: «Большим препятствием для познания является наша адаптация к традиционным представлениям, к ментальным клише. Удивление <...> следовательно, является необходимым условием для подлинного осознания того, что <...> именно удивление, а не сомнение, является корнем знания. <...> Удивление — это состояние ума, в котором мы не смотрим на реальность через решетку нашего

заученного знания. <...> Интуиция, являющаяся корнем для искусства, философии и религии, должна быть признана общим и фундаментальным фактом психической жизни. Пути творческого мышления не всегда совпадают с традиционными логическими ходами; в царство, где обитает гений, и где работает интуиция, логика едва ли сможет проникнуть» [4, р. 14—17].

Неверное представление о знании как о чем-то абстрактном, не требующим понимания, является также сильной помехой для нашего общения. Дэвид Бом незадолго до своей смерти в 1992 г. был очень обеспокоен тем, что он воспринимал как «распад общения» (*the breakdown of communication*). В книге «О диалоге» Бом исследует природу этого распада. Для этого он сосредотачивается на природе мышления как *процессе*. Он проводит различие между тем, что он называет «абстрактной мыслью» и «неявным (*tacit*), конкретным мыслительным процессом». Там, где эти две формы мышления, которые образуют совокупный мыслительный процесс, не синхронизированы, возникают самообман и несогласованность. Самообман и несогласованность имеют место тогда, когда я думаю, что могу ездить на велосипеде, но на самом деле не могу это сделать. Вы можете предполагать, что знаете нечто, потому что вы это запомнили, но без неявного, конкретного знания, которое является основой для вашей способности действовать в соответствии с тем, что вы знаете, вы пребываете в самообмане и вводите в заблуждение других. Наше действие порождает не абстрактное знание, а неявное знание.

Бом утверждает, что любое действие / изменение должно быть обусловлено «неявным, конкретным мыслительным процессом»: «Данный процесс — это *актуальное* знание... В случае езды на велосипеде, если вы не знаете как ездить, это происходит потому, что ваше неявное знание не согласовано с абстрактным в контексте попытки самой езды на велосипеде, поэтому вы не достигаете желаемого результата. Эта несогласованность становится понятной, например, при падении, когда вы учитесь кататься. Физически, неявное знание — это то, откуда исходит действие. А физические изменения зависят от изменений этого неявного ответа. Следовательно, изменение абстрактной мысли — это лишь один шаг в сторону обучения, но если не произойдут изменения в привычных реакциях организма, этого шага будет недостаточно.

<...> Вам нужны неявные знания, которые вы получите в *актуальной езде*. <...> В этом неявном знании есть *движение*, которое *исследует возможности*. Далее автор пишет: «Вопрос в том, можем ли мы процесс мышления рассматривать по аналогии с ездой на велосипеде. Я полагаю, что мышление это неявный процесс, более тонкий, чем физическое действие. Конкретный процесс мышления очень неявен. На актуальном уровне, где мышление возникает из неявного процесса, это движение. В принципе, это движение может быть самосознанием, но этот конкретный, реальный процесс движения мысли есть самосознание без привлечения “я”, осознающего это». «Проприоцепция» — это чисто технический термин — вы с равным правом можете сказать “самовосприятие мысли”, “самосознание мысли” или “мысль, осознающая себя в действии» [1, р. 79].

Занятие философией с детьми, начиная с начальной школы, развивает *осознание* ребенком себя как мыслящего существа. Философия с детьми создает возможность для развития понимания неявного процесса мышления, который имеет первостепенное значение для детей младшего возраста. Побуждать детей к этому осознанию в раннем возрасте, когда они в основном оперируют неявной, конкретной, а не абстрактной базой знаний, — вот что придает особую важность философии с детьми. Когда преобладает абстрактное мышление, без осознания неявного мыслительного процесса, в мышлении нарушается последовательность и вместе с этим возникает проблема «переноса значений», с которой сталкиваются многие преподаватели школ и университетов. Хотя дети могут усвоить абстрактные понятия, которым обучают в школе, они часто испытывают трудности при переносе этих знаний на «реальные» ситуации. «Согласованность включает в себя весь процесс мышления, как явный, так и неявный. Следовательно, любое изменение, которое действительно имеет значение, должно происходить сначала в неявном, конкретном мыслительном процессе. Это нельзя осуществить только с помощью абстрактного мышления» [1, р. 78]. Другими словами, сказать, что вы заботитесь о своем здоровье только потому, что у вас есть на руках карта медицинского обследования, это не то же самое, что фактически заботиться о своем здоровье. Но мы часто убеждаем себя, что просто «знать» о чем-либо вполне достаточно; именно такая

мыслительная «несогласованность» порождает самообман.

Когда мы чувствуем угрозу со стороны другого человека только потому, что он не такой как мы, или его взгляды не соответствуют тому, во что мы верим, мы начинаем действовать, исходя из наших неявных, конкретных знаний, внушающих нам страх и угрозу. Абстрактно мы знаем, что те, кто является для нас источником угрозы, такие же люди, как и мы, заслуживающие уважения и справедливого отношения, но в сфере нашего неявного знания преобладает страх. Это приводит к тому, что Бом называет парадоксом мышления и чувства: «Сейчас важно как никогда уделять внимание <...> внутренней тупости (*dullness*) и невосприимчивости, которая не позволяет нам замечать парадокс мышления и чувства ... Ум, загнанный в такой парадокс, неизбежно впадет в самообман, создающий иллюзии, которые, как кажется, ослабляют боль, возникающую в результате переживания внутреннего противоречия» [1, р. 66—67].

Так как же нам развить пронизательность, которая так необходима? Как нам развить проприоцепцию мышления? Например, я злюсь из-за каких-то слов, сказанных в мой адрес, но я знаю, что не должен так делать. Это то, что Бом называет «несогласованностью в мышлении». Я могу подавить свой гнев, но это не может привести к «согласованности»; на самом деле это может привести к самообману и недопониманию. Справиться с этой несогласованностью в мышлении, по Бому, можно, когда наша пронизательность или проприоцепция помогут нам «увидеть» обе наших мыслительных позиции одновременно, то есть когда, действуя исходя из наших предположений, мы будем их хорошо осознавать. Таким образом, создается пространство для мышления, чтобы двигаться дальше, вместо того, чтобы застрять на одной неподвижной мысли / предположении.

Проприоцепция мышления освобождает его от рефлексов, которые заставляют нас верить, что наше мнение о мире, в котором мы живем, является истиной в последней инстанции. Эти рефлексы — главная помеха в мышлении! Бом утверждает, что у нас есть склонность рассматривать мысль как застывшую истину, а не как движение, таким образом, мы застреваем в этих «истинах» и препятствуем дальнейшему движению мысли. Философия, на мой взгляд, есть *движение* мысли, а философствование — мысль в действии. Живопись — это движение, лите-

ратура и создание музыки — это движение. Точно так же философия — искусство мыслить — также необходимо рассматривать как движение, а не как набор абстрактных компетенций. Если мы сосредоточены только на развитии навыков абстрактного мышления, то мы игнорируем целое «царство, где обитает гений, и где работает интуиция, куда логика едва ли сможет проникнуть». (А. Хешель), то, что Хершель называет «первоисточником мысли» (*origin of thought*) [4, р. 17]. Нельзя сказать, что некий набор абстрактных компетенций совсем бесполезен, но, на мой взгляд, это не может быть подлинной философией.

Философия — это не просто развитие умения рассуждать, хотя, безусловно, это часть философии. Философия — нечто большее, чем просто умение аргументировать то, во что вы верите. Она больше, чем логика, и больше, чем знание о том, о чем говорили великие мыслители прошлого. Философия специализируется на мышлении, если хотите, искусстве мышления. Как таковое оно (мышление) учит нас осознавать как мысли, так и мыслительные процессы. Таким образом, учась философствовать, мы учимся *приостанавливать* (*suspend*) или удерживать результаты мышления, фокусироваться на неявном, конкретном мыслительном процессе, формируя самосознание мышления в действии. Это главное, поэтому так важно философствовать с маленькими детьми. Глаза с идеальным зрением должны приспосабливаться, постоянно корректируя свою оптику, чтобы четко фокусироваться на объекте. Движение мысли — это постоянная тренировка ума в приспособлении, прислушивании к другим точкам зрения для интегрирования их в собственное мышление по мере того, как открывается глубокое понимание сложности той или иной обсуждаемой темы. Вместо того чтобы бездумно применять то, что мы просто запомнили, к ситуациям, в которых мы находимся, данное глубокое понимание как бы само *информирует* нас о наших дальнейших действиях.

Присмотримся к людям, которых мы считаем мудрыми, к людям с «истинным» пониманием сути вещей. Похоже, что они выработали в себе неявное, конкретное знание, необходимое для того, чтобы действовать, вызывая у нас восхищение, например, Малала, пакистанская девушка, которая восстала против талибов¹, пилот Салленбергер,

¹ Малала Юсуфзай (род. 1997) — пакистанская правозащитница, выступающая за доступность об-

который благополучно приземлился на Гудзоне¹, Нельсон Мандела, положивший конец апартеиду в ЮАР, узники варшавского гетто, восставшие против нацистов. Это не то, что мы говорим себе (абстрактно), чтобы воспитать в себе характер. Это проприоцепция мысли — пронизательное осознание мысли в действии, формирующее характер. Решения исходят из согласованного знания, а не от того, что мы когда-то бездумно приняли за норму.

Могу ли я быть справедливым, когда чувствую угрозу? Достаточно ли пронизательны мои мысли, что, несмотря на угрозу со стороны другого, я могу, «удерживая напряжение» между мыслями и чувствами, действовать честно? Как именно выглядит мышление в действии? Каковы его возможные характеристики?

- Как правило, это творческий процесс, при этом создается что-то новое.
- Возникают новые мысли / идеи, наступают внезапное понимание (Aha!).
- Ситуация непредсказуема, заранее не известно какое развитие получит мышление и какие изменения в нем произойдут.
- Этот процесс всецело захватывает (*engaging*), захватывает своей неизвестностью.
- Это попытка понять, а не желание получить готовый ответ.
- Это учит задавать «правильные» вопросы, чтобы продвинуть и углубить дискуссию.
- Это многогранный, противоречивый, сложно переплетенный процесс.
- Это не выражение (субъективного) мнения или (объективной) истины, а интуитивная догадка на основе того, что делается.
- Это готовность ухватить интересную идею.
- Это мышление, пронизанное жизнью и удивлением.

В истинном диалоге появляется возможность осознать движение мысли всех участников, а не только собственную мыслительную динамику. Это своего рода хореография мысли. Примерно то, что происходит во время театральной постановки, исполнения

разования для женщин. В 2012 г. была тяжело ранена боевиками. Лауреат Нобелевской премии мира (2014) (*прим. переводчика*).

¹ Салленбергер Чесли (род. 1951) — американский пилот, ставший знаменитым после успешной вынужденной посадки пассажирского лайнера на Гудзон, вызванной столкновением с птицами над Нью-Йорком (*прим. переводчика*).

танца, спортивной игры. Проприоцепция мысли — это совместная мысль. Вместо того чтобы вовлекать мое «я» в мышление (абстрактное мышление), мыслительный процесс, наоборот, приводит к исчезновению «я», к участию в чем-то за пределами «я», в чем-то большем, чем «я». Наше участие в этом связано не с конечным результатом, а с самим процессом. У нас нет «избыточного видения» (*surplus of seeing*), потому что мы целиком вовлечены в мыслительный процесс. Мы все вместе участвуем в этом процессе раскручивания мысли.

Процесс мышления как движение, вовлекающее в совместное мышление, может начаться с апории. В своих философских дискуссиях с учащимися начальной школы я использую вопросы не только для того, чтобы обнаружить скрытые предпосылки их мышления, но и для того, чтобы привести их к апории — недоумению, к осознанию собственного «незнания». Если некоторые дети считают, что быть храбрым значит быть бесстрашным, я не только спрашиваю, почему они так думают, но и как они к этому выводу приходят: нас можно назвать храбрыми, когда мы совсем ничего не боимся? Или дело в чем-то другом? Что же есть храбрость? С помощью этих вопросов я стараюсь подвести детей к ситуации апории, вызвать недоумение и удивление. Апория стимулирует процесс мышления, разжигает интерес.

В книге «Путешествие Вселенной» Свимм (*Swimme*) и Такер (*Tucker*) утверждают: «Для молодого млекопитающего поведение очень вариативно (*open-ended in a way*), что у взрослых особей встречается гораздо реже. <...> Если назвать одним словом, то, что, как правило, занимает его сознание, — это *игра* <...> они (*молодые млекопитающие*) *вступают во многие виды отношений из чистого любопытства*» [8, р. 85]. Занимаясь философией с детьми, мы играем с идеями. Нам любопытно. Как пишет в своей статье «Что делает философ?» Шобхан Лайонс: «Связь философии и истины — это общий подход; но я считаю, что философия — это меньше всего поиск истины, а скорее поиск возможностей; тех, которые существуют, и тех, которые пока еще существуют. <...> Поэтому философ — это тот, кто не признает, что знает что-либо» [5, р. 23]. Точно так же Бом заявляет: «В этом неявном знании есть движение, которое *исследует возможности*» [1, р. 79]. И, как упоминалось в приведенной выше цитате, «...они вступают во *многие виды отношений* из чистого любопытства».

Апория используется для того, чтобы озадачить, вызвать любопытство, задействовать *множество возможностей*, улучшить мышление посредством развития его осознания как процесса. Апория развивает интуитивное мышление. Только интуиция обладает достаточной гибкостью, необходимой для движения, поскольку интуиция реализуется в жизненных отношениях. В книге «Я и Ты» Мартин Бубер пишет: «Ошибочно полагать, будто ребенок сначала воспринимает объект, а потом уже вступает с ним в отношение; напротив, наипервейшее — это стремление к отношению. <...> В Начале — отношение: как категория сущности, как готовность, вмещающая форма, модель души; *априори* отношения; врожденное Ты. *Переживаемые отношения суть реализации врожденного Ты в том Ты, которое обретено через встречу*»¹ [2, р. 27]. Это априорное отношение к миру формирует основу для интуитивного знания о нем, поскольку интуитивное мышление исходит из полного участия человека в «переживаемых отношениях» с миром.

Объяснение мира, в котором мы живем, напоминает верхушку айсберга, тогда как то, что мы понимаем, но не можем объяснить абстрактным образом, существует под поверхностью воды. То, что внизу, безусловно, так же реально, как и то, что существует на поверхности. Чтобы объяснить, что существует в глубине, мы используем метафоры, аналогии, поэзию, музыку или научные концепты, такие как пространственно-временной континуум или бозон Хиггса. То, что существует в глубине, нельзя объяснить в абстрактных терминах. Абстрактная мысль не обладает способностью к движению. Хотя мы можем ее использовать в мысленных экспериментах и развить хорошие навыки мышления, ей не хватает способности к движению и, следовательно, способности проприоцепции, мышления в действии. Поскольку абстрактная мысль не возникает внутри живого я, она никогда не сможет осознать себя так, как это можно сделать с помощью неявного, конкретного мыслительного процесса. Абстрактная мысль одинока, она не сможет перенести в реальную жизнь переживаемые отношения с жизнью. Для этого переноса ей не хватает основания, потому что она не существует в живом отношении с реальностью. «...Любое изменение, которое действительно имеет

значение, должно происходить сначала в неявном, конкретном мыслительном процессе. Это нельзя осуществить только с помощью абстрактного мышления» [1, р. 78]. Абстрактное мышление опирается на то, что уже известно, тогда как неявный, конкретный мыслительный процесс строится на неизвестном, также как и философия.

Научиться ездить на велосипеде — значит просто ездить на нем, даже не зная как. Мы развиваем способность ездить на велосипеде в процессе езды. Слишком много мыслительных операций мы связываем с уровнем абстрактного мышления, но именно здесь наше развитие идет совсем не той дорогой, по которой оно проходит в жизни, которая «несогласованна». Жизнь далека от синхронизации. И хотя мы думаем, что можно «навязать» ей абстрактную мысль, чтобы установить её согласованное функционирование, мы все дальше уходим от истины. В итоге мы продолжаем вести привычную бессвязную жизнь. Реальное изменение должно произойти и закрепиться на уровне неявного мыслительного процесса. Как я пыталась показать, философствование с детьми в раннем возрасте помогает им научиться осознавать неявные мыслительные процессы, еще не подчиненные диктату абстрактного мышления.

Философия в диалоге с детьми вовлекает их мысли в единое целое, а не рассеивает их (мысли) на отдельные мнения. Дети понимают всю глубину и значение *этого процесса*, потому что их мысли и чувства воспринимаются всерьез. В результате они учатся серьезно относиться к себе и своим мыслям и чувствам — они осознают важность этого процесса для самих себя. Таким образом, дети сами выстраивают согласованно функционирующее мышление, неразрывно связанное с их актуальной жизнью.

В контексте этого философские диалоги имеют особую ценность. Бом заявляет: «Смысл не статичен — он *течет*. И если у нас есть общий смысл, тогда он *растекается* среди нас; это держит группу в напряжении. Тогда каждый чувствителен ко всем нюансам мышления группы, *а не только к тому, что происходит в его собственной голове*. Из этого формируется смысл, который разделяют все. Таким образом, мы можем говорить о *согласованности* и совместности. В то время как обычно люди придерживаются только своих собственных суждений и не имеют навыка думать вместе с другими» [1, р. 40]. Это то, что Мэтью Липман в

¹ Бубер М. Я и Ты // М. Бубер. Два образа веры / под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. М. : Республика, 1995. С. 31.

философских дискуссиях с детьми называет «поймать попутный ветер» (*tacking in the wind*). Бом описывает это так: «Так разговор может идти взад и вперед с постоянным появлением нового содержания, которое является общим для (обеих) участников. Таким образом, в диалоге каждый человек не пытается просто высказывать определенные идеи или блоки информации, которые хорошо известны ему самому. Скорее, эти два человека делают что-то общее, то есть создают что-то новое вместе. Однако такое общение может привести к созданию чего-то нового, только если люди смогут свободно слушать друг друга, без предрассудков, не пытаясь манипулировать друг другом. Каждого интересует, прежде всего, истина и согласованность мышления для того, чтобы отбросить старые идеи и намерения и быть готовым перейти к чему-то другому, когда это потребует. Однако если эти двое просто захотят сообщить друг другу свои идеи или точку зрения, как если бы это были просто блоки информации, они неизбежно потерпят неудачу. Ибо каждый будет слышать другого через экран своих собственных мыслей, которые он стремится поддерживать и защищать, независимо от того, истинны они или нет» [1, р. 2—3].

Мартин Бубер называет этот процесс совместного мышления созданием «речи-со-смыслом» (*speech-with-meaning*): «Только если есть реальное слушание, а также реальное общение, появляется возможность обучения посредством дискуссии в классе <...> Только через подлинное слушание, а не через *чувство* группового единства, будет реализован весь потенциал взаимодействия группы ... Нужно следовать *общему*, что означает живой речи, речи-со-смыслом, которая сама по себе является ценностью» [3, р. 41]. Бом описывает процесс создания чего-то нового в отношениях по аналогии с художником и ученым. «Таким образом, постоянно создается что-то новое, общее для художника и материала, с которым он работает. <...> Ученый ведет подобный «диалог» с природой» [1, р. 3]. Занимаясь философией, дети учатся думать вместе, творят свою речь-со-смыслом посредством подлинного слушания и подлинного говорения. Речь-со-смыслом «течет». Дети «делают что-то *общее*, то есть создают что-то новое вместе».

Что же означает это движение. То, что создается в ходе диалога, интегрируется в целостный мыслительный процесс ребенка. Когда детей учат мыслить в условиях

такой совместности, они учатся мыслить согласованно, не допуская разрыва между неявным, конкретным мыслительным процессом и абстрактным мышлением. Когда у детей есть регулярный опыт мышления «всем своим существом», какой дает им занятие философией, они будут применять его в других областях школьного обучения. То, что изучено, интегрировано, не требует мучительного запоминания. Как прекрасно сказал Марк Твен: «Я никогда не позволял, чтобы мое обучение мешало моему образованию». Философия с детьми способствует образованию детей именно в этом смысле.

Согласованное мышление, по Бому, в свою очередь, развивает способность к проприоцепции — мышление становится самоосознающим, осознающим себя в действии [1, р. 79]. Это делает мышление «целостным», осуществляется «всем мыслящим существом», а не только «верхушкой» абстрактного знания. Конечно, мы можем обучать детей навыкам критического мышления и учить их саморефлексии, но я разделяю позицию Дэвида Бома и Мартина Бубера, о том, что только осознание мышления в действии может создать новое поколение последовательных мыслителей. Если мы развиваем только мыслительные способности, а не мыслящее существо целиком, мы сами проявляем «непоследовательность» как мыслители, становимся оторванными от мира, от других людей и от себя самих. Это может привести к опасным последствиям. Холодное и отстраненное абстрактное мышление может оправдать самые ужасные действия по отношению к окружающей среде, другим людям и всему живому. Ведь, как отмечает Бом, «несогласованное функционирование мышления потенциально опасно» [1, р. 78].

Самым важным аспектом философии с детьми является то, что философия преобразует мышление, а не только улучшает способности суждения. Вовлеченность в философию «всем существом» способствует также укреплению их уверенности в себе, повышает их самооценку, потому что дает возможность ощутить себя равноправным человеком, мысли и чувства которого имеют ценность. Мы можем научить их навыкам критического мышления, но, на мой взгляд, гораздо важнее, чтобы они стали последовательными мыслителями, именно поэтому философия с детьми имеет такое большое значение не только в плане их образования, но и в плане их активного участия в мире, в котором они живут.

References

- 1 Bohm D. (1996) *On Dialogue*. New York, Routledge Publ.
2. Buber M. (1958) *I and Thou*. New York, Charles Scriber & Sons Publ.
3. Buber M. (1965). *The Knowledge of Man, Selected Essays*. New York, Harper & Row, Publishers Publ.
4. Heschel A.J. (1951). *Man is Not Alone*, New York, Farrar, Straus and Giroux Publ.
5. Lyons S. (2018). What makes a philosopher? *Philosophy Now*, iss. 128, Oct./Nov.
6. Pirsig R.M. (1991). *Lila: An Inquiry into Morals*. New York, Bantam Books Publ.
7. Plato (1963). *Symposium. The Collected Dialogues of Plato*. New Jersey, Princeton University Press Publ.
8. Swimme B.T., Tucker M.E. (2011) *Journey of the Universe*. New Haven, Yale University Press Publ.

For citing: Tillmanns M.

The Application of Proprioception of Thinking to Doing Philosophy with Children // *Socium i vlast'* 2019. № 4 (78). P. 69—76.

УДК 101.8 + 101.9

THE APPLICATION OF PROPRIOCEPTION OF THINKING TO DOING PHILOSOPHY WITH CHILDREN

Tillmanns Maria daVenza,

University of California, San Diego, USA, PhD,
UC San Diego 9500 Gilman Dr. La Jolla, CA 92093
E-mail: davenza@sbcglocal.net

Abstract

This paper focuses on creating a paradigm shift; looking at how philosophy for and with children can inform philosophy, instead of having philosophy inform philosophy for and with children. My work in doing philosophy with children has shown me the limitations to trying to understand their way of doing philosophy through the lens of how adults understand philosophy and the influence western philosophy has had on the perception of what kids do when they are involved in philosophical group discussions. The paradigm shift is relationally-based and for this I include the work of Martin Buber and David Bohm. Instead of looking at how we can develop critical thinking skills in children through developing their abstract thinking, I am interested in looking at what Bohm calls the tacit, concrete process of thinking. It's the thinking that underlies thinking, so to speak. It's the act of thinking underlying the abstract thinking we usually associate with thinking. In doing philosophy with children, I am interested in focusing on the process of thinking in the process of thinking.

Key concepts:

philosophy with children,
relationally-based philosophy,
proprioception,
abstract thinking vs. tacit concrete process
of thinking,
aporia.