

Для цитирования: Доронина С. Г.
Философское исследование
феномена детства: проблемы и перспективы //
Социум и власть. 2021. № 1 (87). С. 127—137.
DOI 10.22394/1996-0522-2021-1-127-137.

DOI 10.22394/1996-0522-2021-1-127-137

УДК 165+101.8:303.1

ФИЛОСОФСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ДЕТСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Доронина Светлана Геннадиевна,
Институт философии
Национальной академии наук Беларуси,
Центр историко-философских и компаративных
исследований, аспирант.
Республика Беларусь, 220072,
г. Минск, ул. Сурганова, д. 1, корп. 2
E-mail: svetadoris@mail.ru

Аннотация

Введение. В статье анализируются проблемы и перспективы изучения феномена детства, обосновывается специфика и преимущество философских подходов, осуществляется попытка эксплицировать оптимальные методы и стратегии научного поиска, коррелирующие с эпистемологическими, онтологическими, аксиологическими установками и допущениями современной парадигмы, в рамках которой этот феномен проблематизируется и рефлексивно осмысливается.

Цель. Целью данной работы является выявление специфики исследования феномена детства в контексте философского подхода.

Методы. В работе использовались общенаучные методы исследования, такие как анализ и синтез, выступающие в качестве философских инструментов. Теоретическая реконструкция и компаративный анализ, а также герменевтический метод прочтения текстов применялись с целью выявить особенности изучения феномена детства, его проблемы и перспективы.

Научная новизна исследования. Научная новизна и значимость результатов исследования определяется тем, что в нем: установлена специфика исследования феномена

детства; выявлены преимущества философских методов и подходов, ориентированных на понимание и описание данного объекта, создание интегративного представления о нем; определены перспективы развития, связанные с устранением ассиметричных способов взаимодействия в научном дискурсе, формированием междисциплинарных связей.

Результаты. В ходе работы были установлены актуальные проблемы философского исследования феномена детства, а также выявлены перспективы их решения, связанные с необходимостью формирования интегративного представления о детстве в контексте междисциплинарного синтеза, с использованием философских методов и подходов, позволяющих интегрировать детский опыт в исследовательский дискурс, не выходя за рамки стратегий научного поиска.

Выводы. Философское исследование феномена детства охватывает широкий спектр проблем, решение которых предполагает поиск ответов на вопросы, связанные, во-первых, с эпистемологическими и методологическими аспектами познания детского опыта; во-вторых, с онтологическими, экзистенциальными и аксиологическими контекстами исследования. Стратегии философского исследования нацелены на системное познание феномена детства, установление зависимости между методами, эпистемологическими, онтологическими, аксиологическими и др. допущениями, на которых базируется познание, и формированием концептуальных представлений о детстве, участвующих в конституировании отношений «взрослый — ребенок», воспитательно-образовательных практик в обществе и культуре.

Ключевые понятия:

феномен детства,
эпистемология детства,
переоткрытие детства,
философские методы,
диалектическое развитие,
диалог,
междисциплинарное исследование.

Введение

При первом приближении словосочетание «философия детства» может показаться метафорой, не имеющей никакого отношения к научно-исследовательской деятельности. Этому обстоятельству способствуют существующие в обществе и культуре представления о детстве как очевидном, предзаданном явлении, психофизиологической стадии развития, предвещающей взросление, в то время как данный объект научных изысканий, по мнению многих современных ученых и философов, представляет собой сложный многомерный феномен, для исследования которого необходима разработка собственных методов и подходов¹.

Начиная с 1960-х годов, ориентированные на переоткрытие и переоценку феномена детства исследования отказываются от интерпретации ребенка как пассивного объекта изучения и воздействия социальных практик, однозначных формулировок и универсализации детского опыта, что указывает на трансформацию эпистемологических и онтологических допущений, смену методологических подходов, поднимающих вопросы изучения этого объекта на качественно новый уровень. Формирование новой парадигмы исследования обусловлено попытками вернуться «назад к детям»², эксплицировать характеристики «чистого» детского опыта, что, в какой-то степени, является стилем современного теоретизирования и олицетворяет собой способ уклонения от онтологических обязательств материалистического монизма, в надежде обнаружить новую форму единства, не разорванную картезианством [19, p. 77].

Однако, как показывает исследование, в рамках постмодернистского проекта, направленного на гуманизацию отношений «взрослый — ребенок», децентрализацию власти и устранение редукционистских подходов, возникает ряд новых проблем и парадоксов, требующих критического осмысления и решения. С одной стороны, новая парадигма исследования детства, в основе которой лежит принцип изменчивости и не-

однозначности, порождает плюрализм мнений, множественные миры «детства», конституируемые на пересечении различных социально-культурных и естественнонаучных систем [17]. С другой стороны, такая специфика указывает на смещение целей исследования — с достижения объективного знания о детстве в сторону конструирования интегративных представлений о нем. Возникают дополнительные теоретические вопросы и практические проблемы, имеющие отношение к реализации и реорганизации полученного знания о данном объекте, ревизии эпистемологических подходов, аксиоматики и методологической оптики, необходимости проведения исследований в рамках междисциплинарного синтеза.

Обсуждение

Проведенный автором анализ русскоязычных и англоязычных научных статей, диссертаций, монографий показал, что современное знание о детях представляет собой мозаичную картину, в рамках которой дисциплины разбивают исследовательский объект на отдельные сегменты, оставляя за границами внимания важные факты, оказывающие существенное влияние на понимание и изучение этого феномена. Даже при наличии экспериментально подтвержденных данных и использовании выверенных статистических методов, такой методологический плюрализм вносит существенные искажения в исследование и понимание феномена детства [23, XI].

Изобилие исследовательских позиций, продуцирующих множество концептуальных рамок, порождает не только эпистемологические проблемы, но и ряд образовательных и педагогических парадоксов [22, p. 21]. Дети изначально вписаны в онтологические модели и научные картины мира, пространство объяснительных конструкций, часто без учета специфики их субъективного опыта. Этого логического круга трудно избежать даже в рамках научного подхода, поскольку четких критериев определения детства и взрослости не существует — дети являются одновременно и другими (иными), имеющими собственные характеристики и имманентный опыт, и потенциальными взрослыми, обладающими схожими природными данными, функциями и потребностями. Процесс обучения и воспитания, педагогические технологии также основаны на определенных представлениях о детстве, фундированных теориями, построенными на ряде эпистемологических допущений, на основании которых не только дети, но

¹ О сложности и неоднозначности этого объекта исследования и феномена можно судить по следующим работам: Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус : [Темат. слов.-справ.]. М., 2018; Kennedy D., Bahler B. *Philosophy of Childhood Today: Exploring the Boundaries*. New York, 2016.

² XX век назвали «Веком ребенка» после выхода в свет работы Кей Э. Век ребенка, 1910. Об этой новаторской работе и ее влиянии можно узнать в труде Henry-Huthmacher C. 1900—2000 *Das Jahrhundert des Kindes. Verheißungen, Realität, Herausforderungen*, 2001.

и взрослые эксперты учатся действовать в соответствии с «верованиями» и убеждениями¹.

Несмотря на то что эпистемологические и онтологические основания теорий подвержены изменению, цель научного поиска обычно коррелирует с достижением объективного знания, минуя субъективные, а также ориентированные на понимание и описание формы познания. «Приращение» детей к принятой за абсолют картину мира является одним из способов их адаптации и укоренения в «жизненном мире» взрослых, существующем в какой-то степени в качестве набора гипотез.

Следовательно, в том случае, если речь идет об эпистемологическом статусе научных моделей детства, то существует острая необходимость их рефлексивного осмысления и глубокого анализа, поскольку они могут в равной степени как приблизить к постижению этого феномена, так и внести существенные искажения в его понимание [21, р. 26].

Ряд специалистов по когнитивному развитию детей не разделяют гегемонистических тенденций и — вслед за анархической эпистемологией П. Фейрабента — наравне с научным типом познания признают альтернативные способы проникновения в тайны Бытия. Осваивая и познавая мир, дети используют не неверные и не необъективные онтологические и эпистемологические установки, а иные — не совпадающие с взрослыми. Дети наравне с учеными обладают способностью построения различных гипотез и теорий, пояснительных структур, что аргументированно подтверждено рядом современных открытий².

Если выстраивать логику исследования, исходя из построения разделительных конструкций между взрослыми и детьми, а не поиска тождеств, то можно говорить о существовании двух типов онтологии и эпистемологии. Ребенок начинает с «наивного» или «интуитивного» познания, интерпретирует мир, исходя из психологии восприятия, в то время как взрослый ориентируется на причинно-следственное объяснение связей. Эти различия предопределяют интенции и цели познания взрослых и детей: сдвиг в

¹ В качестве разъяснения специфики обоснования логики научного познания «послекуновского периода» можно обратиться к работам французского философа Ж. Делеза, П. Фейрабента и Б. Латура. ² См., например, работы Gopnik A. *The Philosophical Baby*, 2010; Gopnik A. *Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications*. New York, 2012; Buchsbaum D. et al. *The power of possibility: Causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play*. New York, 2012.

сторону причинной объяснительной конструкции происходит по мере погружения ребенка в «жизненный мир» взрослых, что, с философской точки зрения, выражается в расщеплении целостной недифференцированной реальности на субъект как продукт радикальной рационализации, и противостоящий ему замкнутый на себе объект [14, р. 170, 185, 194, 200]. Несмотря на то, что картина мира и наши знания о нем являются результатом научного познания, их сложно найти в простодушном ребенке или в неискушенном человеке.

Вне осознания этих фактов, дети, порой не вписывающиеся в научный и социальный ландшафт, считаются «примитивными» существами, занимающими низший уровень в иерархии социальных отношений³. Аргументы, с помощью которых была выдвинута и узаконена маргинализация (от позднелат. *marginalis* — находящийся на краю) тех, кто не соответствует критериям научного определения взрослости, породила эволюционную эпистемологию, высшей точкой развития которой можно считать стадиальную теорию когнитивного развития швейцарского психолога и философа Ж. Пиаже. Эта теория, обязанная своим происхождением дарвинизму и последующим открытиям в биологии и психологии, в дальнейшем была подвергнута критике известным русским ученым Л. С. Выготским за абстрактный подход к изучению высших психических функций у детей и социально-культурных механизмов развития, выстраивание жестокой иерархизированной вертикали эволюции от «неполноценного» ребенка к разумному взрослому.

Представления о детстве, как и оно само, не являются замкнутой стационарной системой — ребенок не автоматически включен в сообщество и поглощен им, а вовлечен в разговор и диалог со средой. Поэтому важной относительной переменной, влияющей на ход исследования, становится включение ребенка в социальные и научные практики, что подразумевает наличие и формирование каналов обратной связи — то, как мы относимся к детям, формирует их собственную реакцию относительно взрослой культуры, влияет на способы организации отношений.

Кроме гегемонии научной картины мира, согласно которой в обществе и куль-

³ Об особенностях восприятия взрослыми детей можно ознакомиться в следующих работах: Демоз Л. *Психоистория*, 2000; Postman N. *The disappearance of childhood*. London, 1982; Ariès, P. *Centuries of Childhood*, Элиас Н. *О процессе цивилизации: социогенетические и психогенетические исследования*. М., 2001.

туре формируются представления о детях, существует монополия на языковые выражения, функционирующие в соответствии с основными законами и правилами, доминирующими над восприятием и действием ребенка. Обучаясь языку, дети заранее усваивают подверженные изменению нормы и границы познания, но не его фундаментальные основания [2, с. 103 (п. 472—474)]. Языковая игра, подобно уравнению, редуцирует восприятие к общепринятым кодам и правилам, зачастую, исключая субъективные интенции и созерцательное понимание явлений. То же самое можно сказать и о правилах социального этикета и поведения, играющих значительную, порой деструктивную, роль в адаптации ребенка¹.

Существуют и другие причины, по которым считается неправомерным использовать исключительно научные критерии объективности в исследовании таких феноменов, как детство. Во-первых, некоторые исследователи аргументированно доказывают факт обусловленности большинства эпистемологий детства субъективными предпочтениями, мировоззренческими установками взрослых экспертов, в соответствии с которыми формируются представления о детях, интерпретируется их внутренний опыт [22, р. 69—79]. Во-вторых, существуют консервативные тенденции сохранения и почитания «традиционных» представлений о детстве в культуре и обществе, что указывает еще на один аспект исследовательской проблемы. В каждую эпоху возникает острая необходимость «заморозить собственный уникальный опыт в исторической форме жизни» [20, р. 333—334], что в условиях параллельного развития современных многовекторных исследований — начиная от биологически детерминированных концепций развития и заканчивая социально-психологическими теориями взросления — приводит не только к проблеме качественной неоднородности и историческим разрывам в повествованиях о детстве, но и невозможности получения целостного представления об этом феномене. В-третьих, детство описывается преимущественно как идентификатор психических, биологических и социальных явлений взрослой жизни, а не в качестве феномена *per se*. Такая редукция, согласно М. Хайдеггеру, является неизбежной операцией научного разума: «Наука сталкивается всегда только с тем, что допущено в качестве доступного ей предмета ее способом

¹ См., например, работы Элиаса Н. Общество индивидов, 2001; Придворное общество, 2002; О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования, 2001.

представления», изначально не допуская «самого по себе» существования объекта в качестве определяющей действительности [13, с. 319]. Дисциплины декодируют объекты исследования, часто проблематизируя их «означающие» и делая неактуальными их содержание.

Другими словами, поворот к самому феномену предполагает отказ от выше изложенной логики рассуждения и переосмысление ныне существующих концепций детства и их методологии. Поэтому одна из задач философского исследования детства сопряжена с рефлексивным осмыслением получивших широкую известность концепций, диахроническим и синхроническим анализом понятия «детство» в истории философии и культуры. Другая, вытекающая из первой, — с установлением степени влияния эпистемологических подходов и научных моделей детства, субъективных исследовательских установок на формирование представлений о детях в культуре и обществе, в соответствии с которыми формируются отношения «взрослый — ребенок», конституируются образовательные технологии и практики.

Актуализация именно философского контекста представления феномена детства предполагает, что «философ вынужден приписывать проблеме более широкий контекст, чем тот, в котором она обычно рассматривается как научная, религиозная или повседневная проблема. Ему приходится искусственно погружать ее ... в генетически несвойственные ей многообразные отношения» [5, с. 19—32]. Иначе говоря, при анализе эмпирического материала исследователю необходимо учитывать факт постоянной обусловленности теорий детства, наличие неявных «навязчивых фильтров», что подразумевает необходимость вникать в большое количество контекстуальных факторов, поиск новых методологий и оптимальных условий проведения исследований.

Феномен детства невозможно анализировать и исследовать как в терминах определенной системы, объясняющей только функциональные состояния ребенка, так и в терминах каузальной причинности, типичной для ученого. Применяемый в научных исследованиях метод экстраполяции дает схематическое представление о детстве и, исходя из данных, полученных опытным путем, — физиологических, психологических, биологических и др. коррелятов поведения ребенка — позволяет вывести универсальные характеристики, «общий тип» детского опыта. В то время как специфический субъективный характер опыта ребенка остается вне понимания, поскольку имеет большую

вариативность и сложность, ноуменальную плотность, что представляет наихудшую форму «когнитивного диссонанса» (Т. Негель).

С одной стороны, эпистемология детства тесно связана с проблемой формирования понятий, описывающих субъективный опыт ребенка, с другой — с прояснением ситуации, касающейся возможности познания природы детства и его характеристик. В последнем случае, чтобы достичь объективного знания «точка зрения» первого лица — в данном случае ребенка — должна выноситься за скобки; в первом, — являясь квинтэссенцией внутреннего мира, точка зрения ребенка фиксирует и описывает собственное уникальное бытие. Так как знание базируется не только на простом факте существования (*substare*), а на понятийном фундаменте, то кроме выше перечисленных актуальных вопросов дополнительно возникает проблема референции.

В таком контексте практический методический вопрос о способах получения доступа к достоверному опыту детства превращается в парадокс, поскольку с одной стороны, оно принципиально непознаваемо, а с другой — представления о нем обусловлены исследовательской позицией ученого. Поэтому речь скорее может идти не о познании, а о попытках найти способы, позволяющие выявить и отделить исследовательскую оптику и идеологическую ангажированность от непосредственного опыта детства. Также речь идет о поиске подходов, помогающих противостоять чрезмерным претензиям на объективность и ориентированных на установление точки «слияния горизонтов» объекта и субъекта исследования (Х.-Г. Гадамер), пересечения опыта «я» и опыта «другого» в их взаимном переплетении (М. Мерло-Понти).

Гипотетически, принадлежащий к определенному научному дискурсу взрослый эксперт описывает не «природу» детства, но связь между ребенком и уже не являющимся им существом, в которой отражены представления определенной культуры и традиции, социальные факторы и функции. Следуя этой логике, например, социальная интерпретация объекта исследования подразумевает замещение его содержания функциями общества, имитирующих их [6, с. 344]. Аксиоматический подход объясняет, почему так легко и безболезненно принимаются любые определения феномена в рамках конкретной дисциплины, ограничивая предмет изучения дисциплинарными смыслами.

Попытка избежать логического круга в определении ребенка связана с введением

и обозначением границ в понимании того, что «исходит от нас, а что от него», устранением «безличного мышления», «естественной установки», с которой соотносит себя наука [8, с. 133; 4, с. 249—257]. Такой ракурс рассмотрения предполагает, что артикуляция эпистемологической проблемы познания феномена детства актуализирует вопросы, связанные с ментальной (и/или когнитивной) репрезентацией объекта и психологической проекцией (лат. *proiectio* — «бросание вперед»), являющимися общими для всех без исключения людей психологическими механизмами переноса собственного опыта на исследуемый объект, внутренними форматами кодирования, привносящими большие перцептуальные и концептуальные искажения в исследовательскую деятельность [10, с. 15].

Кроме того интенция ученого (и/или наблюдателя) и детей априори не могут быть тождественными, в результате чего полученные в ходе исследования данные рискуют быть отражением субъективной исследовательской позиции. Согласно открытиям психоанализа (З. Фрейд), которые позже были подтверждены современными когнитивными и нейронаучными исследованиями¹, существует следующий отягочающий эту ситуацию фактор — феномен «детской амнезии» (или «инфантильной амнезии») как неспособности взрослых людей ясно и в деталях помнить свое детство. Этот факт существенно затрудняет поиск оптимальных языковых выражений описания детского опыта — им нет эквивалента во взрослой жизни.

Известный русский ученый Л. С. Выготский, подчеркивающий некорректность использования понятия «детская амнезия» применительно к опыту ребенка, указывал на социально-культурную детерминацию автобиографической памяти, а не на ее потерю². В онто- и филогенезе функциональная и системная организация автобиографической памяти формируется в процессе социальных взаимодействий ребенка и взрослого, языковых практик, что свидетельствует о возможности обнаружения в автобиографических описаниях и материалах детского творчества способов взаимодействия, практик социализации и индивидуализации, а не следов «чистого» опыта детства.

¹ См. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. М., 1998; Bauer, P. J. Amnesia, Infantile. Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development. London, 2020.

² Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1983.

Между психологическим анализом возможности конституирования детского опыта и философским исследованием, ориентированным на выявление способов регистрации субъективного бытия, существует связь, практическая реализация которой возможна только при наличии конкретных философских уточнений, а именно — герменевтико-феноменологического контекста [1, с. 61—62]. Чтобы выявить в какой степени взрослые участвуют в создании «образа детства» и менталитета ребенка, установить «зеркальный эффект», вносящий коррективы в отношения взрослых и детей, философское исследование, по возможности включающее историко-культурный, психологический, социальный и др. аспекты рассмотрения феномена, должно базироваться на методах, в меньшей степени зависящих от проекций и установок исследователя. Эта специфика напрямую коррелирует с проблемой «методологического отчуждения», характерной для социально-гуманитарных наук [3, с. 24—27] и опытом систематического отделения и деконстуализации объекта исследования, попыткой охарактеризовать его с определенной «точки зрения» [7]. Ответ на вопрос «каково это быть ребенком?» требует выхода за рамки общеизвестных естественнонаучных и социально-гуманитарных методов исследования.

В этом ракурсе рассмотрения заявленное об отсутствии знаний, необходимых для того, чтобы думать о субъективном характере опыта, не пытаясь поставить себя на место субъекта переживания, можно расценивать как попытку разработать методы, менее зависящие от проекций, отождествления или воображения исследователя, направленные на формирование интегративных представлений и понятий. Речь идет об «объективной феноменологии» [9] и герменевтических подходах, нацеленных на понимание и адекватное описание структурных черт детского и взрослого опыта, их обусловленности, зачастую остающейся за границами собственного осознания, по причине нежелания задаваться такими ненужными вопросами, как, например, «что такое детство и взрослость?».

Задача таких подходов заключается в том, чтобы, во-первых, в адекватной форме понять субъективный характер детского опыта, во-вторых, разработать метод описания, позволяющий передать структурные черты восприятия, альтернативные понятия, отражающие опыт с позиции «первого лица». Решение этих задач, несмотря на неопределенность феномена детства, может

легко превратиться в познание собственных исследовательских способностей.

Итак, современные методологические дискуссии, ориентированные на поиск в меньшей степени зависящих от взрослых репрезентаций и способов проникновения в детский мир, во многом связаны с попытками отделить отчужденный опыт «детскости» («неподлинный») от сущности детства, не подающейся однозначной концептуализации. Традиционные аргументы в пользу невозможности преодоления исследовательской дистанции лишней раз свидетельствуют о том, что за установками ученых, интерпретирующих детский опыт, прячутся «аутентичные голоса детей» [18, р. 261—272], порой не имеющих достаточных навыков и компетенций для выражения собственного опыта.

Дополнительные препятствия на пути формирования новых концептуальных оснований изучения детства возникают при попытках преодолеть асимметрию в отношениях взрослых и детей, поиске теоретических и практических возможностей осуществления этого процесса. Определенные наработки по преодолению выше указанной проблемы можно найти в современных работах по социологии, делающих акцент на важности переформулирования предметной области исследования детства, формировании междисциплинарных связей, объединении теории и практики, в рамках которых ребенок являлся бы активным аксиологически значимым субъектом исследования.

Ключевое значение в таком подходе имеет вынесение за скобки любых форм предустановленного знания о различиях между взрослыми и детьми, а также интеграция детского опыта и способностей ребенка в общий ход исследования. Базирующиеся на понимании ребенка как акторе методы фокусируются на значимости и ценности детского «голоса», на анализе социальных и др. конструкторов, позволяющих судить о непосредственном опыте детства [16, р. 93].

В том случае, если дети являются вовлеченными, проинформированными, проконсультированными и услышанными субъектами совместной научной деятельности [15, р. 481], то можно говорить об «участном» исследовательском принципе, коррелирующим с подходами в философии диалогизма и экзистенциально-феноменологической традиции (М. Бубер, М. М. Бахтин, Э. Левинас), а также о наличии в эпистемологии детства этического контекста. На фундаментальном уровне эпистемология детства фундирована этической проблематикой, а эпистемологический статус ребенка,

порожденный знанием, обусловлен морально-правовой и аксиологической значимостью детей в обществе и культуре, возможностями адекватной интерпретации их опыта и его соотносительности с научным дискурсом.

Вовлечение ребенка в исследование поднимает новые методологические вопросы, связанные с выявлением ряда стереотипов и «предрассудков» у взрослых людей, помочь выявить и разрешить которые может только непосредственно «находящийся в детстве», в то время как взрослый наблюдатель, благодаря удаленной позиции, способен подвергать рефлексивному осмыслению опыт ребенка. Позиционируя детство основным предметом интереса, взрослый эксперт автоматически входит в зону диалектического развития и взаимодействия, успешность которого во многом определяется знанием себя и феномена взрослости.

Исследование детства нуждается не только во внешних аргументах, но и в имманентных ему источниках, таких как автобиографии, которые могут внести как определенность, так и искажения в дискурс об этом объекте. Являясь ретро-интерпретацией, восстановленным в памяти опытом детства, автобиографические описания, подобно историографическим описаниям, редуцирующим историческую память к наиболее ценным фактам с целью построения непротиворечивой целостной картины прошлого, в реальности представляют совокупность воспоминаний и обрывочных сведений, вольную интерпретацию значимых для человека событий¹.

Невозможность определения ребенка с позиции «авторитетного наблюдателя» приводит к необходимости включения в исследование интроспективных методов, которые являются часто субъективными и фрагментарными, что свидетельствует о единственной возможности прийти к адекватной интерпретации детского опыта через диалоговые формы общения. Здесь диалог является не просто актом коммуникации, направленным на преодоление дистанции между взрослым и ребенком, а методом функционального определения субъективного опыта в процессе его деятельности, общения и символизации окружающего пространства (Э. Кассирер).

При отсутствии гомогенности в восприятии взрослых и детей «голос» ребенка становится единственным посредником, позволяющим понять и усвоить его точку зрения,

сделать ее транзитивной, несмотря на то что язык каждого человека покрыт «густым облаком неподражаемых ассоциаций» — начиная от субъективного детского опыта и до объективного научного познания².

Обозначенная специфика исследования может помочь также выявить проблемы отношений «взрослый — ребенок» в целом, указать на невозможность окончательного не опосредованного взрослыми представлениями понимания детской культуры, что вызывает к необходимости сохранять определенную долю самокритики, напоминая о том, что взгляд исследователя на мир является одной из возможных интерпретаций (Ф. Ницше).

Удовлетворительное и оптимальное исследование детства предполагает включение не только различных дисциплин и упоминание сотни имен ученых, мыслителей и педагогов — начиная от древних античных, с их представлениями о ребенке как неполноценном существе (Платон, Аристотель), и заканчивая современными концепциями детства, в основе которых лежит образ ребенка-философа (Г. Метьюз, Д. Кеннеди, Н. С. Юлина и др.). Существенное прояснение в исследование могут внести источники, содержащие следы детского творчества. Использование детских «эго-документов» (диалоги, эссе, дневники, автобиографии и т. д.) в качестве эмпирического материала позволит приблизиться к пониманию феномена детства и говорить о правомерности многих современных открытий и заявлений, а именно:

- эволюция представлений о детстве (Ф. Арьес);
- позитивные тенденции в трансформации полярных отношений «взрослый — ребенок» (Л. Демоз);
- исчезновение детства (Н. Постман);
- существование детей-философов, наделенных наравне с взрослыми автономией и когнитивными способностями (М. Липман, Г. Метьюз, Н. С. Юлина и др.).

В случае обнаружения аргументированных доказательств, подтверждающих такие заявления, философское исследование также направлено на установление последствий этих открытий и заявлений, степени их влияния на формирование современных представлений о детстве, отношения «взрослый — ребенок», воспитательно-образовательные практики в культуре и обществе XXI века.

¹ См. Loftus E. *Illusions of Memory*. London, 1998; Zerubavel E. *Social Mindscapes: an Invitation to Cognitive Sociology*. London, 1997.

² См. Стайнер Дж. *После Вавилона: аспекты языка и перевода*. М., 1971; Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М., 1967.

Подводя итог предварительной постановки проблемы, можно отметить, что теоретическая и практическая эффективность новых подходов в исследовании феномена детства на данный момент является дискуссионной и ангажированной постмодернистскими идеями в науке, философии и культуре, что лишний раз подтверждает теорию «сконструированного детства». Чаще всего понятие «детство» используется в качестве неавтономного теоретического и социального конструкта, используемого в бинарных формах рассуждения взрослых исследователей, что свидетельствует о том, что точкой отсчета априори является культура взросло-го мира.

Следовательно, изучение феномена детства целесообразно начинать с проникновения в смыслы и содержание взрослой культуры, что особенно актуально для научных исследований, ориентированных не на создание утопий (от др.-греч. οὐ «не» + τόπος «место»), а изучение гетеротопий (от греч. ἕτερος (hétēros), «разные», «другие», «отличающиеся» и греч. τόπος «место»), которые, подобно различным пространствам, одновременно и представляются, и оспариваются, трансформируя друг друга [12, с. 191].

С учетом специфики развития детской памяти («белых пятен» взросления), а также ряда эпистемологических проблем, сопряженных с невозможностью узнать «каково это быть кем-то» с позиции первого лица, не исключено, что многочисленные образы детства представляют собой теоретические конструкции взрослого разума, далекие от внутреннего опыта ребенка и содержащие различные формы «предрассудков» (Х.-Г. Гадамер).

Это фундаментальное предположение позволяет прийти к следующему выводу — любое исследование детства изначально обусловлено рамками культурно-исторической и научной традиции, социально-экономическими условиями, следовательно, не может претендовать на окончательную системность и обоснованность. Такой вывод делает особенно актуальным современное исследование детства, в контексте междисциплинарного синтеза, который, используя терминологию Р. Рорти, можно назвать коммуникацией ученых, способностью генерировать новые дескрипции, порождающие «нормальный» современный дискурс [11, с. 279]. Не являющиеся источниками ни чисто субъективных, ни объективных высказываний современные исследователи постмодернистской науки находятся в постоянном диалоге с другими наложенными друг на друга перспективами наблюдения.

В результате чего структура научного ландшафта постоянно меняется, устраняя тем самым субъект — объектную оппозицию, поскольку речь уже не идет об отношениях предмета познания и исследователя, а о дискурсе и диалоге различных научных концепций.

Путем выявления отличающихся друг от друга значений детства и взрослости в разных концепциях, дисциплинах и исторических периодах можно обогатить не только философию детства, но и уточнить цели и задачи философии в целом, поскольку образ детства выступает в качестве символа человеческой природы, демонстрирующего изменчивость форм восприятия и знания. Если историко-культурологические и социологические контексты исследования позволяют понять, в какой степени представления о детстве обусловлены социально-культурными, историческими и др. факторами, то эпистемологические, онтологические и аксиологические аспекты познания этого феномена сопряжены с попытками эксплицитировать оптимальные тактики и стратегии научного поиска, выявлением существенных характеристик детского опыта, созданием интегративного представления о нем.

Вышеперечисленный спектр поставленных проблем и вопросов, связанных с междисциплинарной направленностью исследования детства, выводит за рамки философии в узком академическом смысле слова и подразумевает тот факт, что каждая область знания приближает к различным граням понимания этого феномена. Предполагается, что деконструкция различных концепций и образов детства повлияет также на понимание того, как выстраиваются современные отношения между ребенком и взрослым в повседневных и социальных практиках, формируется политика, культура и топика детства в XXI веке.

Заключение

Философское исследование феномена детства можно рассматривать как область философского знания, охватывающую целый спектр проблем, связанных с артикуляцией следующих вопросов.

Во-первых, это ряд вопросов, касающихся эпистемологических и методологических аспектов познания феномена детства: исследование возможности и границ познания детского опыта; определение эмпирического базиса, лежащего в основе объяснительных конструкций; установление скрытых интенций и предположений, определяющих ход и результат научной деятельности

ти; выявление способов конструирования и функционирования представлений о детстве, механизма их трансформации в истории человеческой культуры и мышления и т. д.

Во-вторых, это блок вопросов, имеющих отношение к онтологической, аксиологической и антропологической проблематике, культурно-историческому и социальному контексту исследования: выявление существенных характеристик бытия ребенка; определение тождественного и различного, а также специфичного во взрослом и детском модусе бытия; выявление сходств и различий в мышлении взрослых и детей, их когнитивных способностях и практической деятельности; установление степени влияния социально-культурных и исторических процессов на формирование представлений о детстве в обществе и культуре, механизм взаимодействия ребенка и взрослого и др.

Первый блок вопросов направлен на исследование феномена детства, исходя из знания, продуцируемого преимущественно с позиции взрослого мира (третьего лица) — ребенок исключен из научного дискурса. Второй блок вопросов нацелен на преодоление этой дискриминации и узких рамок исследований, приверженных зачастую инструментальным и прагматическим целям, поиск подходов и методов, позволяющих интегрировать детский опыт в исследовательский процесс, не элиминируя при этом тактики и стратегии научного поиска.

Первый шаг к пониманию детства связан с деконструкцией концептуальных представлений о нем. Второй шаг нацелен на реконструкцию и интегративное понимание феномена детства, для чего представляется актуальным применять герменевтико-феноменологические и диалогические методы исследования, ориентированные на описание и понимание исследовательского объекта, коррелирующие с вынесением за скобки любых однозначных концептуальных определений.

Дополнительно философское исследование феномена детства предполагает поиск ответов на ряд взаимодополняющих вопросов, а именно: насколько легитимно обращение к детскому «голосу» и использование симметричных подходов в исследовании; как связаны такие подходы с современными естественнонаучными, социокультурными и философскими концепциями детства; какие методы и источники являются предпочтительными и т. д.

Эти вопросы акцентируют внимание на таких важных аспектах философского рассмотрения детства, как невозможность его познания без определения и понимания

взрослой культуры и необходимости включения в научный дискурс ребенка как субъекта, чьи повествования и свидетельства дополняют эмпирический базис исследования. Такая специфика указывает на то, что в основании новых тенденций в исследовании феномена детства лежит принцип преодоления дуализма «взрослый — ребенок», акцентирующий внимание на необходимости переформулирования проблем и вопросов научного поиска, исходя из логики совместного сосуществования ребенка и взрослого.

Конкретные последствия такого рефлексивного вывода особенно важны, поскольку позволяют не только выявить закон диалектического развития взрослых и детей, но и актуализируют проведение исследования в рамках междисциплинарного синтеза, что способствует выявлению многогранных формулировок изучаемого объекта, их связи с современным научным ландшафтом, трансформацией отношений детей и взрослых в обществе и культуре.

1. Вдовина И. С. Морис Мерло-Понти: интерсубъективность и понятие феномена // История философии. 1997. Вып. 1. С. 61—62.

2. Витгенштейн Л. О достоверности // Вопросы философии. 1991. № 2. С. 67—120.

3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

4. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии // Э. Гуссерль. Избранные работы / сост. В. А. Куреной. М.: Территория будущего, 2005. Книга I. С. 243—258.

5. Касавин И. Т. Проблема и контекст. О природе философской рефлексии // Вопросы философии. 2004. № 11. С. 19—32.

6. Латур Б. Когда вещи дают сдачи: возможный вклад «исследований науки» в общественные науки / пер. с англ. О. Столяровой // Социология вещей : сб. ст. ; под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 342—362.

7. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / пер. с фр. О. Н. Шпараги. Минск: Логвинов, 2006. 400 с.

8. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / пер. с фр. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. М.: Ювента: Наука: Gallimard, 1999. 602 с.

9. Нагель Т. Каково быть летучей мышью? / пер. с англ. М. Эскина // Р. Д. Хофштадтер, Д. Деннет. Глаз разума. М.: Бахрах-М, 2003. С. 349—360.

10. Ришар Ж.-Ф. Ментальная активность. М. : ИПРАН, 1998. 232 с.
11. Рорти Р. Философия и зеркало природы / пер. с англ. В. В. Целищев. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. 320 с.
12. Фуко М. Другие пространства // Интеллектуалы и власть : избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3. М. : Праксис, 2006. С. 191—204.
13. Хайдеггер М. Вещь Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Библихина. М. : Республика, 1993. 447 с.
14. Carey S. Conceptual change in childhood. Cambridge MA : MIT Press, 1985. 240 p.
15. Christensen P., Prout A. Working with ethical symmetry in social research with children // *Childhood*. 2002. Vol. 9 (4). P. 477—497.
16. Cojocaru D. Challenges of childhood social research // *Revista de cercetare si interventie sociala*. 2009. Vol. 26. P. 87—98.
17. Prout A. The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children. Abingdon : Routledge Falmer, 2005. 167 p.
18. James A. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials // *American Anthropologist*. 2007. Vol. 109 (2). P. 261—272.
19. Kennedy D. Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: a Philosophy of Childhood. New York : The Edwin Mellen Press Lewiston, 2006. 274 p.
20. Keniston K. Psychological development and historical change // *The Journal of Interdisciplinary History*. 1971. Vol. 2 (2). The History of the Family. P. 329—345
21. Matthews G. The philosophy of childhood. Cambridge : Harvard University Press, 1996. 136 p.
22. Polokow V. The erosion of childhood. Chicago : University of Chicago Press, 1982. 246 p.
23. Postman N. The disappearance of childhood. New York : Delacorte Press 1982. 177 p.
5. Kasavin I.T. (2004) *Voprosy filosofii*, no. 11, pp. 19—32 [in Rus].
6. Latur B. (2006) *Kogda veshchi dayut sda-chi: vozmozhnyj vklad "issledovaniy nauki" v obshchestvennyye nauki* // *Sociologiya veshchey*. Moscow, Territoriya budushchego, pp. 342—362 [in Rus].
7. Merlo-Ponti M. (2006) *Vidimoe i nevidimoe*. Minsk, Logvinov, 400 p. [in Rus].
8. Merlo-Ponti M. (1999) *Fenomenologiya vospriyatiya*. Moscow, Yuventa, Nauka, Gallimard, 602 p. [in Rus].
9. Nagel' T. (2003) *Kakovo byt' letuchej mysh'yu?* // R.D. Hofstader, D. Dennet. *Glaz razuma*. Moscow, Bahrah-M, pp. 349—360 [in Rus].
10. Rishar ZH.-F. (1998) *Mental'naya aktivnost'*. Moscow, IPAN, 232 p. [in Rus].
11. Rorti R. (1997) *Filosofiya i zerkalo prirody*. Novosibirsk, Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta, 320 p. [in Rus].
12. Fuko M. (2006) *Drugie prostranstva // Intellektualy i vlast': izbrannyye politicheskie stat'i, vystupleniya i interv'yu*. Part 3. Moscow, Praksis, pp. 191—204 [in Rus].
13. Hajdegger M. (1993) *Veshch' Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya*. Moscow, Respublika, 447 p. [in Rus].
14. Carey S. (1985) *Conceptual change in childhood*. Cambridge MA, MIT Press, 240 p. [in Eng].
15. Christensen P., Prout A. (2002) *Childhood*, vol. 9(4), pp. 477—497 [in Eng].
16. Cojocaru D. (2009) *Revista de cercetare si interventie sociala*, vol. 26, pp. 87—98 [in Eng].
17. Prout A. (2005) *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. Abingdon, Routledge Falmer, 167 p. [in Eng].
18. James A. (2007) *American Anthropologist*, vol. 109 (2), pp. 261—272 [in Eng].
19. Kennedy D. (2006) *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity: a Philosophy of Childhood*. New York, The Edwin Mellen Press Lewiston, 274 p. [in Eng].
20. Keniston K. (1971) *The Journal of Interdisciplinary History*, vol. 2(2), pp. 329—345 [in Eng].
21. Matthews G. (1996) *The philosophy of childhood*. Cambridge, Harvard University Press, 136 p. [in Eng].
22. Polokow V. (1982) *The erosion of childhood*. Chicago, University of Chicago Press, 246 p. [in Eng].
23. Postman N. (1982) *The disappearance of childhood*. New York, Delacorte Press, 1982. 177 p. [in Eng].

References

1. Vdovina I. S. (1997) *Istoriya filosofii*, iss. 1, pp. 61—62 [in Rus].
2. Vitgenshtejn L. (1991) *Voprosy filosofii*, no. 2, pp. 67—120 [in Rus].
3. Gadamer H.-G. (1988) *Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenevtiki*. Moscow, Progress, 704 p. [in Rus].
4. Gusserl' E. (2005) *Idei k chistoj fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii*. Book 1. Moscow, Territoriya budushchego, pp. 243—258 [in Rus].

For citing: Doronina S.G. Studying the phenomenon of childhood philosophically: problems and prospects // *Socium i vlast'*. 2020. № 1 (87). P. 127—137. DOI: 10.22394/1996-0522-2021-1-127-137.

DOI 10.22394/1996-0522-2021-1-127-137

UDC 165+101.8:303.1

STUDYING THE PHENOMENON OF CHILDHOOD PHILOSOPHICALLY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Svetlana G. Doronina,

Institute of Philosophy
National Academy of Sciences of Belarus,
Center for Historical, Philosophical
and Comparative Studies,
Post-graduate student.
220072, Republic of Belarus,
Minsk, ulitsa Surganova, 1, bldg. 2.
E-mail: svetadoris@mail.ru

Abstract

Introduction. The author analyzes the problems and prospects of studying the phenomenon of childhood, justifies the specific features and advantages of philosophical approaches, makes an attempt to explicate the optimal methods and strategies of scientific inquiry, correlating with epistemological, ontological, axiological goals and assumptions of the modern paradigm, within which this phenomenon is problematized and reflexively comprehended.

The purpose of the work is to identify the specific features of studying the phenomenon of childhood in the context of the philosophical approach.

Methods. The author makes use of general scientific research methods such as analysis and synthesis, serving as philosophical tools. Theoretical reconstruction and comparative analysis, as well as the hermeneutic method of reading texts were used to reveal the peculiarities of studying the phenomenon of childhood, its problems and prospects.

Scientific novelty of the study. The study highlights the specific features of studying the phenomenon of childhood; the advantages of philosophical methods and approaches focused on understanding and describing the object under study, creating an integrative idea about it; the author determines development prospects associated with eliminating asymmetric methods of interaction in scientific discourse, and forming interdisciplinary ties.

Results. During the research, the author identifies the current problems of studying the phenomenon of childhood philosophically, as well as the prospects for their solution related to the need to form an integrative idea of childhood in the context of interdisciplinary synthesis, using philosophical methods and approaches which make it possible to integrate children's experience into research discourse, without going beyond the framework of scientific strategies.

Conclusions. The philosophical study of the phenomenon of childhood covers a wide range of problems, the solution of which involves searching for answers related, first, to the epistemological and methodological aspects of learning childhood experience; secondly, with ontological, existential and axiological contexts of research. Strategies of philosophical research are aimed at systemic learning the phenomenon of childhood, at tracing the relations between methods, epistemological, ontological, axiological and other assumptions on which cognition is based, and the formation of conceptual ideas about childhood, participating in the constitution of the "adult – child" relations, educational practices in society and culture.

Key concepts:

the phenomenon of childhood,
epistemology of childhood,
rediscovery of childhood,
philosophical methods,
dialectical development,
dialogue,
interdisciplinary research.