

РАЗДЕЛ III ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part III. HUMAN PROBLEMS IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Философия образования. 2023. Т. 23, № 3
Philosophy of Education, 2023, vol. 23, no. 3

Научная статья
УДК 11+13+371
DOI: 10.15372/PNE20230305
EDN: GCYXYJ

Онтология раннего детства в трудах В. В. Библихина

Биричева Екатерина Вячеславовна

Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук,
Екатеринбург, Россия, ek.v.bir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1933-9955>

Аннотация. *Введение.* Современное многообразие трактовок мыслительной и социальной «(не)полноценности» ребенка в различных педагогических концепциях актуализирует потребность осмысления на онтологическом уровне детства как противоречивого, но целостного феномена. Такой фундаментальный разбор природы детства и взросления пронизывает работы отечественного философа В. В. Библихина. Тематика этой области представлена в его трудах фрагментарно, преимущественно в форме заметок и примеров, сопутствующих обсуждению других онтологических вопросов человеческого бытия и мышления. *Методология.* Качественный контент-анализ позволил выделить в различных произведениях В. В. Библихина фрагменты, где он обращается к феноменам детства и взросления. С помощью систематизации эти данные обобщались и обрабатывались путем интерпретации, комментирования с элементами герменевтического анализа. *Обсуждение.* На богатом эмпирическом материале раскрываются особенности развития ребенка через трансформацию его отношения к миру, словам и событиям, возможно-му и действительному, себе и Другому. В статье систематизированы взгляды В. В. Библихина на взросление: через рассмотрение того, что на каждом этапе приобретает, теряет и преобразует ребенок в отношении к обозначенным онтологическим феноменам. Имея природную тягу к выражению самоощущения, он сначала в форме лепетных «монологов» дает отчет о захватывающих его изменениях в окружающем мире и собственном состоянии. Развиваются событийное видение и целостное оценивание ситуации по принципам «нравится – не нравится», «хорошо – плохо», «то – не то». Взрослый язык усваивается путем переработки уже имеющейся способности к именованию благодаря постоянному примериванию на себя ролей, «вживанию» во все окружающие предметы и явления. Непрерывное разыгрывание ситуаций и активное освоение пространства воображаемого подготавливают открытие «перспективы первого лица». *Заключение.* Так устанавливается собственно человеческая

система восприятия, построенная на категории различия (или границы), на основании осознания самотождественности в первых актах рефлексии.

Ключевые слова: младенчество, детство, детское, дети, ребенок, онтология детства, феномен детства, взросление, детская игра, В. В. Библихин

Для цитирования: Биричева Е. В. Онтология раннего детства в трудах В. В. Библихина // Философия образования. 2023. Т. 23, № 3. С. 71–90. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230305>

Scientific article

Ontology of early childhood in the works of V. V. Bibikhin

Ekaterina V. Biricheva

Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Yekaterinburg, Russia, ek.v.bir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1933-9955>

Abstract. *Introduction.* Contemporary psychological and pedagogical concepts tend to interpret in various ways mental and social “(in)adequacy” of the child. At the ontological level, this situation actualizes the need for understanding childhood as a contradictory but holistic phenomenon. Such a fundamental analysis of the nature of childhood and growing up permeates the works of the Russian philosopher V. V. Bibikhin. However, the thematization of this area seems to be presented in his works rather fragmentarily, mainly in the form of notes and examples accompanying the discussion of other ontological issues of human being and thinking. *Methodology.* Examining various works of this thinker, the qualitative content analysis helped in identifying fragments that refer to the phenomena of childhood and growing up. By means of systematization, these data were generalized and represented through interpretation, commenting with elements of hermeneutic analysis. *Discussion.* Using rich empirical material, Bibikhin shows the features of a child’s development through the transformation of his/her attitude to the world, words and events, the possible and the real, him-/herself and the Other. It is in this vein that the article systematizes the thinker’s views on growing up – through consideration of what the baby gains, loses and transforms at each stage in relation to the designated ontological phenomena. Having a natural inclination to express self-perception, child at first, in the form of babbling “monologues”, gives an account of the exciting changes in the world around him/her and his/her own state. An event vision and a holistic assessment of the situation are developing according to the principles of “like – dislike”, “good – bad”, “this – not that”. An adult language is acquired by processing the already existing ability to name thanks to the constant trying on roles, “getting used to” all the surrounding objects, creatures, phenomena. Continuous role-playing of situations and active development of the space of the imaginary prepare the opening of the “perspective of the grammatical first person”. *Conclusion.* This is how the proper human perception system tends to be established, built on the category of difference (or boundary), based on the awareness of self-identity in the first acts of reflection.

Keywords: infancy, childhood, childish, children, child, childhood ontology, childhood phenomenon, growing up, children’s play, Bibikhin

For citation: Biricheva E. V. Ontology of early childhood in the works of V. V. Bibikhin. *Philosophy of Education*, 2023, vol. 23, no. 3, pp. 71–90. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230305>

Введение. Для современности во многом характерно внимание к феномену детства, что отражается в международных документах о правах ребенка, государственных программах поддержания института семьи, объявленном с 2018 г. в нашей стране «Десятилетии детства» и т. д.¹ В основании закрепления норм на законодательном уровне лежит определенная онтология [1, с. 20–21], предполагающая трактовку детства и следующие из нее понимание социального статуса ребенка, ценностное отношение к проблемам его развития и воспитания. Тем не менее основания современных онтопедагогических подходов вряд ли можно назвать однородными (особенно в вопросах младенчества и дошкольного возраста) [2; 3]. Оценки онтологической, гносеологической, этической и т. д. «полноценности» ребенка в них существенно разнятся, в том числе в традициях различных культур² (см., напр.: [4]), а иногда впадают в крайности от отождествления ребенка с «маленьким взрослым», обязанным работать как минимум с 7 лет [5, р. 33], до утрирования идей Ж. Пиаже в пользу концепции о мыслительной «недоразвитости» малышей [2, р. 822, 824; 6, р. 7]. Споря с подобными стереотипами, G. B. Matthews, основываясь на своих эмпирических исследованиях, показал, в частности, что обсуждение философских проблем и парадоксов с детьми как 3–6, так и 7–10 лет не уступает по глубине вопросов и широте видения платоновским диалогам [7, р. 7, 13, 18]. В результате подобных исследований зарубежных и отечественных авторов популярным стало такое интересное течение, как «Философия для детей» или «Философия с детьми» [8].

Однако плюрализм концепций размывает значения базовых понятий, в том числе понятия детства, актуализируя вопросы о пересмотре возрастных границ [9, с. 74] и проблемы инфантильности современных взрослых [10, с. 116; 11; 12, с. 12–13]. В рамках образовательной политики исследователи начинают опасаться того, что каждая частная теория детства рискует огрубить истинное существо своего объекта до удобной «министерствам» и «эмпирикам» парадигмы (см., напр., критику позитивистского подхода, пронизавшего англосаксонскую систему образования, но не адекватного реалиям работы как минимум с маленькими детьми [2, р. 824]; критику реализации неолиберальных идей в образовании при сохранении

¹ См., напр.: Конвенция о правах ребёнка (Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года) [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 04.04.2023); Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/news/1113244/#ixzz4IV34JHwu> (дата обращения: 04.04.2023).

² Rodríguez S. Obras completas. Vol. 1–2. Caracas: Presidencia de la República Bolivarian de Venezuela [Электронный ресурс]. URL: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926042843/Simon_Rodriguez_Obras_Completas.pdf (дата обращения: 08.04.2023).

жесткого контроля [13]). Как в целом исследовать столь парадоксальный феномен, в котором бесконечная ценность детской искренности соседствует с ранней способностью к манипулированию; полноценность отношения к миру контрастирует с неразвитостью рационально-логического мышления; полнота и открытость сочетаются с негативными чертами, недостойными зрелой личности; поразительное богатство воображения может закладывать почву как для деятельного участия в реальности, так и для бегства от нее?

Необходимость пересмотра оснований для исследования «детского» как целостного, но амбивалентного феномена ставит задачу выхода на наиболее фундаментальный, онтологический, уровень осмысления. Как представляется, для решения подобных задач подготовлена серьезная методологическая и концептуальная база в трудах уникального отечественного философа Владимира Вениаминовича Бибикина (1938–2004). Хотя изложение связной концепции детства не было его специальной задачей, мыслитель почти в каждом своем крупном произведении, задействуя обширный эмпирический материал, оставил о детях заметки, потрясающие точностью прозрений в их существо. Основной вклад мыслителя в эту тематику заключается в подробном многостороннем рассмотрении специфики и ценности раннего детского отношения к миру как «деятельного участия», характеризующегося целостным взглядом на все происходящее и единством с собой. Интересно также, что В. В. Бибихин ведет разбор детского, удерживая в поле зрения проблематику сходства и различия с животными, что помогает более глубоко и точно осмыслить специфику человеческого вида.

Методология. Выбор трудов В. В. Бибикина в качестве объекта изучения обусловлен, с одной стороны, действенностью его *феноменологического* подхода, который поражает широтой охвата исследуемых явлений и при этом вниманием к конкретике реальных ситуаций. Этот инструментарий удобен для исследования таких противоречивых феноменов, как детство и взросление, поскольку, учитывая их полноту и парадоксальность, позволяет выходить к единому смысловому центру, который порождает видимую внешнюю многогранность [14, с. 7–8]. С другой стороны, трудно найти более глубокое и целостное понимание детского как *онтологического* феномена, чем это представлено в работах В. В. Бибикина. Контент-анализ наследия В. В. Бибикина показал, что из ныне изданных как минимум в 15 философских сборниках и курсах³ содержатся фрагменты, посвященные

³ Основные труды мыслителя изложены в форме лекционных курсов, прочитанных на философском факультете МГУ, в ИФ РАН и других научных и образовательных учреждениях в конце 1980-х – начале 2000 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibikhin.ru> (дата обращения: 08.04.2023).

«онтологии детства». Собственно, цель настоящего исследования и состоит в теоретической систематизации этих идей методами интерпретации, комментирования и герменевтического анализа базовых понятий.

Наиболее важный, на наш взгляд, принцип, взятый за основу структурирования материала и выделяемый В. В. Бибикиным при анализе детских особенностей, – это связь этапов взросления с преобразованиями *отношения* человека к миру, языку, другому, пространству и времени, возможному и действительному, себе. Эти феномены являются онтологическими и характерны для собственно человеческого бытия, что и позволяет говорить об указанных трансформациях как об «онтологии взросления». При этом во многих работах мыслитель подчеркивает, что изменение отношения к каждому из обозначенных феноменов не является однозначным «развитием», тем более – «прогрессом». С каждым из них происходит смена способа иметь дело (видеть его, использовать, концентрироваться как на значимом и т. д.), при которой что-то может утрачиваться, а что-то – нарабатываться. Сложности изучению этих закономерностей добавляет и то, что изменения характера взаимоотношений с перечисленными сферами перекрываются на различных возрастных отрезках, границы которых к тому же варьируются от индивида к индивиду. Например, переход к общепонятной речи в период примерно с 9 месяцев до 3 лет идет параллельно с освоением пространства воображаемого на выделенной Ж. Лаканом «стадии зеркала» в 6–18 месяцев (см., напр.: [15; 16, с. 70]); открытие различия возможного и действительного и «эксперименты» по использованию в поведении их несовпадения на этапе с 12–15 месяцев до 4–5 лет тесно связаны с процессом выделения себя из мира и разворачивания способности поступать по совести, переживающей свое активное формирование вплоть до 6–7 лет (см., напр.: [17; 7, р. 56–58]). В настоящей статье предлагается на материале исследований В. В. Бибикина рассмотреть взаимообусловленность данных направлений бурных трансформаций в жизни маленьких детей, систематизировав их по четырем категориям, в отношении к которым отличие человека от животных наиболее заметно: язык, благо, игра и различие (граница).

Обсуждение. 1. *Слово и событие.* Способный от природы к лепетной речи⁴ и широчайшему спектру мимических проявлений, ребенок не рождается со знанием языка и умением регулировать выражение настроения. Тем не менее людей как вид объединяет генетически заложенная [18, с. 101] *естественная потребность выразить самоощущение и «давать*

⁴ Это «слоговая непонятная речь детей», развивающаяся с 2–5 до 12 месяцев, доля которой затем идет на убыль «по мере укрепления способности к общепонятной речи, но тем не менее продолжает занимать заметное место в их общей речевой деятельности по крайней мере вплоть до трех лет» [18, с. 99].

отчет» об окружающем положении дел, о чертах мира, произведших впечатление [18, с. 103, 109–111]. Явно отличающаяся от жизненных звуков (крик, гуление, хмыканье, плач и т. п.) и к 7 месяцам достигающая пика своего развития, лепетная речь «отражает переживания такой нюансированности, какая успешно выдерживает сравнение с нервно-психической жизнью взрослого» [18, с. 103] и производит на слушающего впечатление монолога, рассказа. Интересно, что детский лепет, хотя и может быть стимулирован, изначально не подражателен (факт установлен в том числе на основании исследования глухонемых детей, лепет которых также артикулирован) [18, с. 100, 102], то есть выполняет функцию не в первую очередь общения с ближайшим взрослым («дети лепечут и совершенно одни в пустой комнате» [18, с. 110]). Жалоба, озадаченность, радость, благосклонность и т. д. озвучиваются в связи с переживанием таких событий, как приход или уход взрослых, пробуждение после крепкого сна или прилив энергии после приема пищи, улучшение настроения или недовольство положением вещей.

Хотя семантика отдельных слогов и их сочетаний не поддается расшифровке (слишком уж иррационален этот изначально интернациональный «язык общего чувства» [18, с. 101–102, 107]), взрослые легко интерпретируют интонацию, мелодику, ритмику детского лепета [18, с. 104], распознавая, собственно, настроение. При этом «характеристики лепета детерминированы в большей мере изнутри» [18, с. 102] – он призван свидетельствовать, прежде всего, о самоощущении в связи с теми или иными изменениями и «главное место тут занимают оценки ситуации по признаку хорошо-плохо» [18, с. 102]. Однако лепет отражает не столько конкретные вещи, сколько преобразования ситуации в целом: «При входе матери в комнату лепетная речь принимала характер радостной уверенности. Но смыслом речи была не мать и не факт ее появления в комнате, а вздымающееся движение общего чувства, отвечающее тому обстоятельству, что события приняли благоприятный оборот... Ребенок реагирует во всяком случае не на фигуру и не на личность матери, а на изменение своей ситуации к лучшему. Лепетная речь констатирует не зрительный образ матери, а оправдание экспектаций, изменение тонуса организма, учащение работы сердца при имитирующем вход матери невольном движении младенческого тела и т. д.» [18, с. 108].

Мир для младенца изначально представляет собой, как, вероятно, и для животных, непрерывный спектр собственных состояний в рамках динамики того или иного положения дел, поворачивающийся разными аспектами, словно калейдоскоп. Однако отличает ребенка то, что он не может не «отвечать» миру, выражая свои переживания, которые из-за «детской анестезии» [18, с. 106; 19, с. 157] относятся прежде всего к жизни души (тела – опосредованно). Лепет может быть также инициирован речью дру-

гих, но «лепетная стимулированная речь не всегда немедленно следует за стимулирующей, она может возникать много времени спустя после стимула. В промежутке ребенок обдумывает свой ответ на вызов окружения» [18, с. 102]. Безусловно, «как и все характеристики живого организма, эта способность нуждается для своей реализации в питательной среде, какою является окружающий говорящий коллектив или по меньшей мере какой-то механизм обратной связи через слух. Существует большое число наблюдений, недвусмысленно говорящих, что мощное стимулирующее воздействие на развитие лепетной речи окружение оказывает независимо от того, звучит ли в нем речь взрослых или *лепетная речь других детей*» [18, с. 101]. Так, в отличие от других существ, поскольку человек изначально расположен активно выражать и, если лепет стимулируется ответными реакциями окружающих, у ребенка постепенно формируется внимание к *действенности речи* – слову, как к чему-то не похожему на остальное. Это выводит к использованию открывшейся отдельности событий мира от слов как инструментов, способных вызывать события или влиять на их ход (хорошо известны «приказы» детей 1,5–3 лет «дай», «пойдем», «на ручки» и т. п.: овладев всего несколькими словами взрослого языка, они чувствуют себя буквально распорядителями мира, поэтому в таком возрасте ведут себя, как известно, «по-царски» [18, с. 111–119; 19, с. 238; 20, с. 96–114]).

Переход к общепонятной речи у ребенка не похож на изучение иностранного языка взрослым. «В типичном случае изучающий иностранный язык ограничен при употреблении слов теми значениями, которые встретились в тексте урока, найдены в словаре. Применение слов в неизвестных ранее значениях почти не практикуется» [18, с. 104]. У детей же «почти полностью отсутствует характерная для взрослых критическая способность ограничения своего словоупотребления тем, что принято. Полторагодовалый ребенок называл яблоки *япи*. Увидев впервые арбуз, он сразу же уверенно назвал его *япи*, хотя размеры и цвет его не шли ни в какое сравнение с хорошо известными ему яблоками... В возрасте года и одиннадцати месяцев, впервые увидев грейпфрут, он с такой же уверенностью и определенностью назвал его яблочком. Характерна быстрота таких непредвиденных называний... Называние происходит спонтанно и уверенно, с радостью первооткрывателя... Неуверенности... называется ли эта вещь так или она называется как-то иначе – на первых двух годах жизни, похоже, вообще не знают. Тем более, что вещь, не имеющую имени, всегда можно обозначить жестом» [18, с. 105]. В именовании, на первых порах происходящем по своим оригинальным правилам, дети схватывают цельные сдвиги и архетипы [21, с. 32] (например, полторагодовалой девочкой, с которой взрослые считали ступеньки, все счетное (деньги, калькулятор, бумажные документы) обозначается как *ва-титий* (два-четыре) [22, с. 84–85]). Так, «словоупотребление взрослых усваивается детьми не

с нуля, а путем постепенной переработки и видоизменения изначально уже имеющейся у них способности именования» [18, с. 106] (см. также: [19, с. 287]). В конце концов дети переходят от лепетного языка «общего чувства» к культурному классифицирующему языку взрослых, поскольку оба имеют единую онтологическую основу – пространство возможностей для реализации базовой человеческой потребности в выражении отношения к миру, каким его видит и ощущает индивид.

Однако освоение взрослой речи означает одновременную потерю, во-первых, богатства интонации и мелодики, какие были у лепета, затем – изначального «интонирования, окрашивания ребенком *каждого* взрослого слова» [18, с. 108], во-вторых, способности к чистейшему звукоподражанию природным объектам («ребенок не научается, а отучивается со временем подражать, например, голосу животных – когда кто-то или он сам замечает, как это странно мяукать, в точности как котенок, когда ты все-таки человек» [19, с. 368] (см. также: [23, с. 19])). Важной отличительной чертой является и то, что изначально человеческое восприятие мира *событийно* и пропитано необходимостью *ответа* на воспринимаемое, выражающего *базовое отношение согласия-несогласия* (с положением дел) [19, с. 123, 305; 22, с. 144, 321]. В самых первых опытах «говорения» ребенок отмечает (поскольку замечает и имеет природную тягу констатировать, обозначить) происходящее как реально имеющие место изменения (стало радостнее, поскольку в видимой области появилась мама), так и *отсутствие* ожидаемого (хотелось переживать настроение, создаваемое яркой шумной погремушкой, но вокруг *не то*). «То – не то», «да – нет», «нравится – не нравится»: этими бинарностями пропитано все человеческое с первого крика после рождения (в котором он выразил свое отношение к миру в целом) [18, с. 102; 22, с. 138].

2. *Априорная нравственность*. Очевидно, дети с рождения искренне активно выражают довольство и недовольство, проявляя свой *нрав*. Последнее этимологически родственно греческому обозначению человека-мужчины как *норовистого*, своевольно дерзающего – *ἀνὴρ* (однокоренное с *ἄνθρωπος*, человек как вид), как имя Андрей (того же происхождения, означает *мужчина, мужественный*) имеет один корень с устаревшим русским *ндрав* [21, с. 93]. И не случайно русское «нравственность» не чуждо тому, что «по нраву», что «нравится». Безусловно, нравственность взрослого отличается от таковой у малыша, но не совсем корректно говорить, что ребенок – безнравственный. Ребенок, да, аморален (или внеморален), пока не усвоил принятые взрослыми нормы, но каждый в любом возрасте безошибочно распознает, нравится ему что-то или нет (сам факт, выяснение причин которого – отдельный и в данном случае необязательный момент). Я как взрослый человек могу сомневаться в том, что хорошо и что плохо – вообще, для других, для мира и т. д., но всегда ощущаю и могу

точно понять, *плохо мне или хорошо* вообще и от чего-то конкретного. Например, в норме человеку хорошо, когда у родных и друзей все в порядке, плохо, когда кто-то страдает, пусть и не близкий; хорошо чувствовать себя при деле, плохо, если мешают, отвлекают и т. д. Подобное самоощущение, конечно, не является критерием для общечеловеческой оценки, однако это не означает, что для нас закрыто универсальное понимание блага: первично доступно оно нам через свою ситуацию, ближе которой эмпирии у нас нет.

Однако, безусловно, понимание хорошего-плохого возникает не из опыта самого по себе, напротив, это человеческий опыт получает окраску в свете изначально доступных форм примеривания к нему «да – нет», «надо – не надо», «нравится – не нравится». Выясняя у любимого ученика Алкивиада, с какого возраста он узнал этические понятия, чтобы так безошибочно их применять, Сократ констатирует: «Я часто слышал твои речи, когда ты был мальчиком, – в школе и в других местах, во время игры в бабки или во время прочих забав: ты не затруднялся в вопросах справедливости и несправедливости, но, наоборот, весьма уверенно и отважно высказывал свое мнение о любом из мальчишек – что, мол, он мошенник и негодяй и играет нечестно... Похоже, значит, ты считаешь, что и мальчиком знал, что такое справедливость и несправедливость?... А когда же ты считал, что этого не знаешь? Вот видишь – ты никак не найдешь такого времени» [24, с. 229]. Не на опыте человек узнает о благе, добре, справедливости как таковых, хотя, встречая в эмпирии проявления, автоматически спешит выразить замеченное, поэтому ошибочно может показаться, что дети научаются этическим суждениям от взрослых (далее в процитированном диалоге Сократ как раз развенчивает эти представления). И здесь с нами вся традиция от платоновского припоминания эйдосов до кантовского априорного знания должного и добродетельного, доступ к которым с возрастом, однако, осложняется.

Так, представляется, объективнее говорить о нравственности как об изначальной человеческой способности к распознаванию хорошего-плохого, которая в онтогенезе *претерпевает трансформации* (в связи с открытиями 1) отдельности себя и мира, 2) неприступности другого). G. B. Matthews приводит наблюдение, интересное в данном контексте тем, что дело происходит без участия объясняющих мораль взрослых [7, р. 56–58]. Майкл 15 месяцев от роду во время игры с приятелем Полом отбирает у него игрушку, тот начинает плакать, и смущенный этим Майкл решает игрушку вернуть. Пол плакать не перестает, тогда «обидчик» дает ему еще и своего мишку. После безуспешной попытки этим успокоить товарища Майкл бежит в соседнюю комнату и приносит коврик, который обычно Полу стелили, когда тот играл, – наконец после этого Пол перестает плакать. Для такого возраста не подойдут объяснения, что Майкл боялся наказания взрослыми

или был в курсе нормы поведения «отбирать нехорошо», тем более «от-рефлексировал» недолжность своего поступка, поставив мысленно себя на место Пола. До 2–3 лет у ребенка нет ни «себя», ни, соответственно, страха за этого «себя» (в том числе, что его накажут), как и признания в другом отдельного «я», имеющего свои ощущения, эмоции и иной взгляд на то же самое. В приведенном примере все гораздо проще: ребенку не понравилось изменившееся положение дел в его мире (резкая смена настроения, плач) и он постарался предпринять что-то для улучшения ситуации.

Активным субъектом выступает в подобных ситуациях именно ребенок, но не потому, что занялся саморефлексией и скорректировал поведение в соответствии с моральными конвенциями, а поскольку он «играет, так сказать, по-крупному в театре одного актера. Его вселенная насквозь одушевлена, только лицо во всей этой вселенной, в том числе лицо вины и права, скорее всего одно-единственное, на наш взрослый взгляд, очень расплывчатое, как бы слитное лицо матери, отца, бабушки и *самого ребенка тоже*. Ребенок захвачен событием мира и в меру захваченности сам правит им. Это вовсе не значит, что он эгоист и кроме своего интереса ничего не видит. Наоборот, он и родительский интерес, и раннее родительское “нельзя” воспринимает как свои собственные» [20, с. 100–101]. Если удалось вызвать желаемое событие (например, после просьбы «пойдем гулять», его действительно собирают и на прогулку ведут), то в этом возрасте от ребенка вряд ли можно услышать что-то вроде «спасибо, что ты меня послушался» (слова вежливости, если и усваиваются, то скорее, как инструменты усиления энергии детских «приказов» [18, с. 113, 116]). «Некого ему благодарить. Он сам распорядился ситуацией и должен благодарить только сам себя... А если бы разыграть ситуацию не получилось, сам был бы и виноват» [20, с. 97]. Тем не менее, очевидно, что «лицо» постепенно начинает выделяться. Интересно: из чего (какого фона) и почему в первых опытах овладения взрослой речью не возникает сразу?

3. *Правитель мира и игра*. Справедливо замечают, что у маленького ребенка нет «личности», однако в индивидуальности ему не откажешь [20, с. 95, 99, 108]. *Ин-дивид* – латинский перевод греческого ἄτομος, *не-делимый*; неделимо то, у чего нет частей, поэтому индивид, прежде всего, единый, целый [25, с. 15]. «Индивид неделим дважды: он по-настоящему прост так, что его ничто не может еще разделить; но, не имея частей, он не отделен ни от чего, неделим в смысле: не продукт обособления от другого» [20, с. 119]. Так и для ребенка до 2–3 лет нет ни выделенного «себя», ни отдельного мира, ни «других таких же, как он» [20, с. 110]. Он и есть свой собственный мир, населяющий собой все и осваивающий участным отношением все, с чем имеет дело. Об изначальной целостности мира для ребенка этого возраста свидетельствуют особенности его языка при освоении взрослой речи и его отношения к словам, вещам и другим

людям. В частности, малыши поначалу не способны «видеть отдельно слово, то есть идею, и вещь, то есть дело... *слово для них дело*, как если бы среди игрушек и мебели в их комнате, среди людей в их квартире жили бы и двигались слова» [18, с. 232] (см. также: [21, с. 108–109, 337])). Поэтому, с точки зрения взрослых, дети совершенно фантастически толкуют окружающую реальность. Однако на самом деле они стараются угадать в словах неразрывность с действием, действительностью: абажур обожает лампу; часы ходят буквально, присматривая за нашим распорядком; сосед Иван Иванович – Иван-царевич; «аскорбиновая кислота, оскорбляя болезнь, заставляет ее уйти» [19, с. 303] и т. д. То есть мир в их понимании пока просто не может быть поделен на несовпадающие параллели вещей и слов (которые к тому же, как позже выяснится, могут иметь разные значения). С другой стороны, как минимум до 2,5 лет дети не называют себя осознанно в первом лице – обычно в третьем лице по имени, как обращаются к ним взрослые [20, с. 123] (если «я» иногда и проскакивает, то скорее в рамках повторения взрослых языковых конструкций, без осознания границ своей самости).

При освоении языка на первых порах в некоторой «недиалогичности» проявляется именно эта особенность младенческого восприятия – себя неотделимо от мира и других акторов, – косвенно отражающаяся также в неразличении субъекта-объекта и направлений возвратно-последовательных действий (одеть-снять, дать-взять, открыть-закрыть и т. п.) [18, с. 112–113]. Это происходит оттого, что ребенок захвачен прежде всего событиями, замечает и фиксирует в своих выражениях убедительность (факт) целостного сдвига, не вдаваясь пока в подробности распределения вины и благодарности, векторов передачи предметов и сторон общения. «Адеть тюба!», командует вернувшись с гуляния крошка в возрасте года и десяти месяцев. «Снять шубу?» участливо поправляет предупредительный взрослый. «Нять тюба!» не смущаясь повелевает младенец. Одеть, снять – какие мелочи, какие словесные изыски рядом с необходимым послепрогулочным церемониалом, таким очевидным и обязательным» [18, с. 113]. Участно вовлекаясь в событие, например, доставания косточек из винограда, ребенок начинает перенимать на себя роль взрослого, помогающего и озвучивающего этот процесс: «бросим косточку», «еще бросим» и кратко, небрежно повторяет слова, захваченный больше самим событием игры в поведение взрослого [20, с. 102]. Хотя в подобных ситуациях ребенок не обращается к другому как *я к ты*, очевидно, что он общается, причем «гораздо интереснее: самим собой, всем своим существом. Происходит обмен индивидами... целиком он вбирает в себя саму личность взрослого, он сам и есть взрослый, в данный момент меняет себя на него, перенимает его, вмещает в себя..., перемагничивает вокруг себя как уже хозяина всю ситуацию» [20, с. 102–103].

Общаться с детьми такого возраста, – как известно, большое искусство. Они могут не воспринять подарки в качестве таковых, а поддельные или гиперболизированные эмоции тут же распознают, включив и их в свою игру примеривания масок. Нередко в таких случаях взрослый «не расположен догадываться, что ребенок захватывает инициативу, разыгрывает взрослого, изображая шутовской восторг» [20, с. 107]. В установлении контакта на этом этапе по-настоящему срабатывает только способность искренне выступить рядом с царственным младенцем таким же участливым наблюдателем и «распорядителем» мира. «Вы скажете: между этой готовностью допустить другого как такого же царя, что и я, и неготовностью принять его как другого равного мне, такого же как я, кричащее противоречие. Так оно и есть, и не на этом ли столкновении и не из-за него ли настает та ломка человека в конце детства... Нам важно заметить, что никакой “такой же личности” ребенок рядом с собой не то что не терпит, а просто не видит» [20, с. 112].

В этом плане стоит коснуться феномена игры, хотя довольно сложно дать ему внятное определение (большой вопрос: что не игра? [19, с. 15]). Кроме детей, играют и животные, и взрослые, и балуясь, и всерьез, но объединяет их то, что своей волей они *реализуют в действительности то, что могло бы быть, но чего самого по себе нет*, не происходило [26, с. 117–119]. Однако пользуясь средствами воображения, животные следуют содержательным целям, поэтому и игры у них, в отличие от человеческих, ограничены функциональностью, ролевой спецификой соразмерного им образа жизни – охотник, бегун, охранник, заботливый, наилучший претендент для спаривания и т. п. Скажем, кошка вряд ли сама решит поиграть в грызуна, за которым гонится воображаемый пожиратель, или представить себя парящей в небе и поющей птицей. Человек же может «становиться» кем угодно, играть в любые вещи. Соответственно, только для человека сама игра может быть целью, а не только средством (научения, тренировки, развлечения, ритуализации и т. п.). То есть главная жизненная цель, полнота исполнения, достигается не реализацией посредством игры какой-то конкретной возможности, но самореализацией в игрании как таковом – не в бытии-кем-то/чем-то, но в бытии-игроком. Поэтому второе важное отличие – не количественного плана; оно заключается в возможности менять правила игры, играть не только по правилам, но и в правила (смену правил, смену игр). В спонтанной ранней детской игре это наиболее заметно: «Ребенок может, подарив игрушку, тут же потребовать ее назад. Здесь нет нечестности и слабоумия. Игрушка была им подарена внутри прежней игры, а теперь он включил себя в другую» [19, с. 17]. Если говорить о примерных возрастных рамках, то как минимум до 5 лет игра не перемежается не-игрой, границы которых и взрослыми потом устанавливаются лишь условно (факт в том, что детей не приходится учить

игре и в дошкольном возрасте смена игры, так сказать, входит в игру) [19, с. 15–16]. Характерная для человека изначальная «проба» всего в мире (примерка на себя) в дальнейшем развитии «в играх школьного возраста, науках, искусствах сводится только к *ограничению* ранней игры, введением правил» [19, с. 187]. Взрослея, мы разучаемся играть во все, теряем способность «принимать на себя» все, отвечать деятельным участием всему в мире, что нас коснулось.

В детстве отношение ко всему в мире полнее, поскольку допускает равноценное превращение всего во все, возможность в каждом аспекте увидеть и развернуть целый мир. Например, «обломок сухой ветки нельзя видеть просто сучком, он сначала гусь, потом топор, молоток. Жить среди такой скачки вещей, наверное, тревожно: во всяком случае она должна волновать человека... В дословесном возрасте младенец тоже меняет игры. Он может быть до экстаза увлечен схождением двух стен в угол, течением воды, быстрым движением, причем угол, вода, движение для него не только потоки ощущений, но и события, отмеченные, то есть как бы несущие собственные имена. Развития от “неразличенного потока ощущений” к объединению в комплексы нет. Ребенок скорее движется от целого комплекса (мира), который накладывает печать целостности на части потока ощущений» [19, с. 304–305]. Взрослые обычно видят в захваченности сменой аспекта детскую «рассеянность», легкую отвлекаемость, неумение долго концентрироваться на чем-то конкретном. Однако для самого ребенка в единении со всем и возможностях сплошных преобразований нет проблемы: только что «ты был паровоз», теперь «я везу вагоны» и тут же «буду пассажиром». В таких играх малыша не смущает ни отсутствие под ногами «рельсов», ни смена правил, ни непохожесть на машину, скажем, коробки, в которой он «едет», возможно, даже полнее, чем в реальной машине взрослый, озабоченный пробками, страховкой, ценами на бензин и т. д. [23, с. 246]. Однако «эта вакханалия детской метафорики» [19, с. 86] обилием и частотой превращений не может не накапливать заряд, который в определенный момент «пробивает» сплошность младенческого мира, впервые поляризуя его на *я* и *не-я*.

4. *Открытие перспективы первого лица.* В возрасте до 2–3 лет ребенок управляет своим миром как хозяин, вживаясь и вчувствуясь во все как бы непрерывным спектром, следуя естественной «смене аспекта» (всем своим существом отдаваясь тому в мире, что захватило здесь и сейчас). Благодаря игре и метафорике бытия-кем/чем-угодно именно *безграничностью* этого переливающегося многообразия *в среде размаха между противоположностями* (да – нет, хорошо – плохо, нравится – не нравится и т. д.) подготавливается способность выделить в потоке момент, заметить в смене аспект. Накопившееся изобилие этого опыта обычно ближе к 3 годам на каждого вдруг обрушивает целую серию открытий (отдельность мира и,

соответственно, себя; разделение времени на хронологию и настоящее; возможность по желанию осознанно представлять отсутствующее и т. д.). Настоящее овладение категорией различия (границы) возникает в первом акте ре-флексии, элементарного удвоения *одного – и того же*: вдруг открывается «таковость» всего (парменидовское «то», хайдеггеровское «*Da*»), «как ребенок с тележкой на дороге, не понимающий почему именно эта тележка, эта дорожка, этот момент войдут и уже вошли навсегда как крупица золота в мир» [27, с. 179]. Удаётся схватить саму схваченность всего в его таковости [25, с. 13]. То есть не само по себе различие между вещами (событиями, словами, людьми и т. д.), которое всегда и так было слишком очевидным, включает граничность в основание собственно человеческого способа видеть, а вещь в ее собственной тождественности: прежде всего, мгновенная схваченность самой большой «вещи» – мира (вот сейчас: так – и не иначе). Выход на границу мира означает, что это «знание» кому-то дано и этот «кто-то» не кто иной как я.

Вполне уместно говорить об этом прорыве в новое онтологическое пространство как о «втором рождении», поскольку он маркирует кардинальную перестройку человека в связи с различием себя и мира, а также границами в мире (следующая происходит около 4,5–5 лет в связи с различением миров других людей; не случайно говорят о «кризисах» этих возрастов). Открытие отдельности себя означает не только первую осмысленную привязку всего переживаемого к своему телу: это будет еще забываться, а владение телом – переосваиваться. Основная «катастрофа» на этом этапе – в отслоении мира и первом переживании *непонимания* (почему? что с этим делать? если мир не мной устроен, то как?). В противоположность психоанализу осмелимся предположить, что двигателем перемен здесь становится именно предшествующий избыток собственных превращений, фонтанирующий метафорикой калейдоскоп мира, а не нехватка якобы непрístupного другого (до этого ребенок беспроblemно вживался в чей угодно образ и, если не удавалось управлять им непосредственно, равноценно это можно было осуществить в воображении, полностью удовлетворившись, поскольку пока не существовало ценностного приоритета действительного над воображаемым, яви над сном и т. д. [18, с. 116–117; 22, с. 145]). Ранний опыт увидеть во всем себя, вернее наделить/населить собой все сменяется *остановкой* (отстоянием, паузой): вот я и вот окружающая обстановка, но мир больше, чем то, что здесь и сейчас, и дано это – мне. То есть случившийся выход на границу мира, не вмещающегося больше в «здесь и сейчас», автоматически требует привязки к лицу, которому это открылось. Так появляется осознанное употребление в речи грамматического первого лица, а возникновение самосознания теперь должно постепенно положить конец детскому солипсизму и перевести к ответственному бытию. Лепет в этот период сходит на нет, появляется жгучая потребность

задаваться вопросами (это подтверждают данные психологии развития о «возрасте вопросов / почемучек»), ребенок начинает входить в подробности векторов действий и субъект-объектных отношений и с этого момента его можно учить счету и распознаванию времени (на часах, времен года, месяцев, лет и т. д.).

Подчеркнем еще раз: структура Другого устанавливается в основании системы восприятия впервые на данном этапе не благодаря столкновению с интересами и особенностями внешних других. Ребенок около 3 лет еще не «додумался», что другие «я» иначе видят и переживают, – сначала он имеет дело с самым ближайшим, своим, опытом (эмпирией себя). Категория иного начинает функционировать в основании мышления в силу открывшегося несовпадения с самим собой, поскольку тождество «вот – я» означает раздвоение на того, кто «вот», и того, кто это заметил (думает об эмпирическом я). Безусловно, человек в любом возрасте не постоянно находится в состоянии такой раздвоенности, более того, именно когда «забывается» в чем-то целиком «здесь и сейчас», переживает наиболее счастливые моменты, в том числе поэтому желая возвращаться в изначальное детское единство с собой [25, с. 15–17]. В период открытия перспективы первого лица системе восприятия становятся доступны «начала математики», как, согласно древнегреческим представлениям, начало числового ряда – двойца. Первичное же единое как единица, которыми можно все сосчитать (со-считать) [18, с. 254–255], может быть рассмотрено в качестве такового только после операции отождествления (тавтологичной интуиции целого как целого). В этой связи можно отметить еще три важных маркера этого онтологического перехода – возникновение способностей пошутить, соврать и различить игру и не-игру. Это происходит оттого, что возможное локализуется в привязке к первому лицу, способному непосредственно управлять возможным, в отличие от реального, которое «само». То есть ребенок понимает, что не только видит то, что «тут и теперь», но уже знает гораздо больше и может вообразить отсутствующее, а также по желанию привнести в действительность *невозможное*. Невозможно, например, чтобы человек реально стал тигром, но смотрите: сейчас я – тигр. При этом ребенок после 2–3 лет различит, что это «понарошку», «не взаправду», а в зоопарке, в цирке или на видео о дикой природе он видел настоящих тигров.

Та же ситуация наблюдается в отношении лжи, ведь воображаемое стало онтологически ближе, чем реальное, и очевидно не смешивается с ним, может не совпадать (в конце концов ложь, что я тигр, как и любая метафора, и любая игра). Начинаются детские «эксперименты» по проверке действенности лжи. «Двухлетний ребенок взялся разбирать на полу сковородку. А папа разрешил? Спросила мать. Разрешил, сказал малыш. Через несколько минут мать из коридора услышала, как сидя один над

разобранной скороваркой он приговаривает про себя: “Ни-че-го папа не сказал про скороварку, ни-че-гошеньки не сказал”» [19, с. 245–246]. Многие подобные наблюдения показывают, что в таком возрасте ребенок еще обычно остается честен с собой, отдавая себе отчет в том, что обманул. Если ему самому будет не по нраву исход события (например, мальчик уронил что-то, а родителям сказал, что это кошка – ее наказали у мальчика на глазах, он понял, что несправедливо «подставил» невинное животное, и признался, что обманул), он исправится сам и впредь будет отслеживать за собой проявления нечестности, особенно если за этим следят и воспитывают взрослые. Однако вплоть до следующего «кризиса», имеющего место в интервале от 4 до 6 лет, ребенок будет не расположен отчетливо сознавать, что прямого доступа в его воображаемое нет ни у кого другого (в частности, будет искренне расстраиваться, когда взрослые не понимают, что он хочет, в кого играет или что нарисовал), то есть до этих пор не сможет нести полную ответственность перед другими и с уверенностью опираться в этических оценках на что-либо, кроме собственного нрава. Удивительно, что о дальнейшем этапе развития совести В. В. Библихин не говорит, мотивируя это чрезвычайной сложностью проблематики и осознанно дистанцируясь от тематизации нравственных преобразований взрослеющего (см. напр.: [21, с. 386]). Несомненно, этот круг вопросов требует отдельного ряда тщательных исследований, осторожности в поиске причин развития недоброй совести и внимательности к многообразию конкретных случаев.

Заключение. В настоящей статье на материале трудов В. В. Библихина выделены основные этапы изменения онтологического отношения взрослеющего ребенка к миру, языку, возможному и действительному, себе и другим. Ключевые моменты в этих трансформациях, на которые обращает внимание мыслитель, связаны с органичной целостностью изначального детского взгляда на мир и бытия в модусе «деятельного участия», сопровождающегося тягой «отвечать» на встречаемое всем своим существом. От природы способные к лепетной речи, в первые месяцы жизни дети начинают активно озвучивать свое самоощущение в связи с происходящим вокруг по принципу «то – не то», «хорошо – плохо», «нравится – не нравится», то есть выражая свой нрав. Их видение во многом событийно и концентрируется на цельных сдвигах ситуации, отражаясь в лепетных «монологих», призванных «дать отчет» об изменениях в собственном состоянии и направленных не обязательно на общение с конкретными окружающими. Однако общение происходит и, вовлекаясь в озвучивание действий, дети, во-первых, начинают осваивать слова взрослого языка для «управления» событиями; во-вторых, активно примеривают на себя разные роли и «вживаются» во все, имитируя взрослых, существ, захватывающие их предметы и явления. Наконец, накопленный опыт такой непрерывной игры во все, освоения структур воображаемого и метафорического видения в возрас-

те 2–3 лет результируется в открытии «перспективы первого лица», после возникновения которой уже нельзя смотреть прежними глазами (невозможно вернуться в беззаботность и безотчетность). С этого момента можно говорить о развитии самосознания, понимания, что мир больше, чем то, что непосредственно «здесь и сейчас», способности к счету и восприятию хронологического времени; детский лепет сходит на нет и начинается период вопросов, «почемучек». Так устанавливается собственно человеческая система восприятия, построенная на категории различия, открываемой в первом акте рефлексии собственного тождества и «таковости» всего в мире.

Приобретенное (вместе с осознанием границ своей воли (В. В. Биbihин) и возможностью осмыслять) означает потерю чувства обеспеченности и непонятность оснований мира, хотя и не сразу эти трансформации дают побочные эффекты в форме страхов и тревожности, накапливающихся обычно к пяти годам. Последнее связано с развитием совести и ответственности не только перед собой (за бытие в мире, в котором можно делать, что нравится), но и перед реальными другими (оказывается, они иначе видят мир и нравящееся может не совпадать). Дальнейшая сложность развития ребенка заключается преимущественно в ощущаемой необходимости возвращения своего изначального целостного взгляда на мир и единства с собой. Это непросто, поскольку из непрерывного спектра захватывающих событий все превращается в фрагменты различных представлений о мире и себе. Следующие этапы взросления, о которых в своих трудах В. В. Биbihин уже практически не говорит, предполагают интериоризацию общения с внешними другими и установление внутреннего диалога с самим собой, как раз и являющегося совестью, согласующей разрозненные знания, образы, поступки (свои и других). Как представляется, в современном мире бурных мировоззренческих сдвигов и социально-политической нестабильности вопросы развития совести и воспитания новых поколений стоят наиболее остро. Это требует дальнейших антропологических, этических, педагогических исследований взросления, отталкивающихся от понимания онтологии раннего детства как целостного феномена, в изучение которого В. В. Биbihин, безусловно, сделал серьезный вклад.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Полянкина С. Ю.** Онтология образования как основа национальной образовательной доктрины // *Философия образования*. 2020. Т. 20, № 2. С. 18–30. DOI: 10.15372/PHE20200202
2. **Farquhar S., White E. J.** *Philosophy and Pedagogy of Early Childhood* // *Educational Philosophy and Theory*. 2014. Vol. 46, № 8. P. 821–832. DOI 10.1080/00131857.2013.783964
3. **Alanen L.** *Philosophy and childhood studies (Editorial)* // *Childhood*. 2022. Vol. 29, № 1. P. 3–6. DOI: 10.1177/09075682221080807

4. **Erny P.** Childhood and Cosmos: The Social Psychology of the Black African Child. Washington: Black Orpheus Press, 1973. 232 p.
5. **Aries P.** Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. N. Y.: Alfred A. Knopf, 1962. 448 p.
6. **Peters M. A., Tesar M.** Troubling the Changing Paradigms // An Educational Philosophy and Theory Early Childhood Reader. Vol. IV. 1st Edition. L.: Routledge, 2017. 176 p.
7. **Matthews G. B.** The Philosophy of Childhood. Cambridge, L.: Harvard univ. press, 1994. 136 p.
8. **Доронина С. Г.** Философия с детьми в контексте планирования школьных программ: синтез инноваций и традиций // Философия образования. 2023. Т. 23, № 1. С. 135–149. DOI: 10.15372/PHE20230109
9. **Ретюнских Л. Т.** Детство как объект междисциплинарного исследования // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2022. Т. 8, № 1. С. 71–78. DOI: 10.18413/2408-932X-2022-8-1-0-6
10. **Ганина С. А.** Феномен детства в контексте ценностей современного образования: философский аспект проблемы // Философия образования. 2013. № 1 (46). С. 113–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18828617>
11. **Лишаев С. А.** От детства к зрелости (феномен пролонгации молодости и современность) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2016. № 2 (20). С. 110–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27681720>
12. **Фельдштейн Д. И.** Феномен детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. 2002. № 1 (29). С. 9–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47373367>
13. **Французова О. А.** Феномен современного детства // Человек. 2021. Т. 32, № 2. С. 41–50. DOI: 10.31857/S023620070014858-0
14. **Биричева Е. В.** Феноменология обиды // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 1 (38). С. 13. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-13
15. **Мазин В.** Стадия зеркала Жака Лакана. СПб.: Алетейя, 2005. 160 с.
16. **Лакан Ж.** «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа / пер. с фр. (Семинар. Книга II (1954/1955)). М.: Гнозис: Логос, 2009. 520 с.
17. **Коковина Л. Н.** Педагогические аспекты развития совести в трудах К. Д. Ушинского, И. А. Ильина, Б. Т. Лихачева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 24–31. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10063
18. **Бибихин В. В.** Слово и событие. Писатель и литература: монография. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. 416 с. URL: <https://elibrary.ru/peajme>
19. **Бибихин В. В.** Витгенштейн: смена аспекта: монография. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 576 с.
20. **Бибихин В. В.** Узнай себя. СПб.: Наука, 1998. 577 с.
21. **Бибихин В. В.** Грамматика поэзии. Новое русское слово. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2009. 592 с.
22. **Бибихин В. В.** Лес: монография. Сер. Т. 94: Слово о сущем. СПб.: Наука, 2011. 425 с.
23. **Бибихин В. В.** Чтение философии: монография. Сер. Т. 83: Слово о сущем. СПб.: Наука, 2009. 536 с.
24. **Платон.** Алкивиад I // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 220–267.
25. **Биричева Е. В.** Поиск «своего» как основополагающая экзистенциальная проблема современности // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2021. Т. 4, № 4. С. 6–27. DOI: 10.32326/2618-9267-2021-4-4-6-27
26. **Биричева Е. В.** Как выйти из игры? О современной геймификации действительности // Новые идеи в философии. 2022. № 10 (31). С. 116–124. DOI: 10.17072/2076-0590-2022-10-116-124
27. **Бибихин В. В.** Собственность. Философия своего. СПб.: Наука, 2012. 536 с.

REFERENCES

1. Polyankina S. Yu. Ontology of Education as the Basis of the National Educational Doctrine. *Philosophy of Education*, 2020, no. 2 (20), pp. 18–30. DOI: 10.15372/PHE20200202 (In Russian)
2. Farquhar S., White E.J. Philosophy and Pedagogy of Early Childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 2014, vol. 46, no. 8, pp. 821–832. DOI: 10.1080/00131857.2013.783964
3. Alanen L. Philosophy and childhood studies (Editorial). *Childhood*, 2022, vol. 29, no. 1, pp. 3–6. DOI: 10.1177/09075682221080807
4. Erny P. *Childhood and Cosmos: The Social Psychology of the Black African Child*. Washington, DC: Black Orpheus Press Publ., 1973, 232 p.
5. Aries P. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf Publ., 1962, 448 p.
6. Peters M. A., Tesar M. Troubling the Changing Paradigms. *An Educational Philosophy and Theory Early Childhood Reader*. Vol. IV. 1st Edition. London: Routledge Publ., 2017, 176 p.
7. Matthews G. B. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, London: Harvard Univ. press, 1994, 136 p.
8. Doronina S. G. Philosophy with Children in the Context of School Program Planning: Synthesis of Innovations and Traditions. *Philosophy of Education*, 2023, no. 1 (23), pp. 135–149. DOI: 10.15372/PHE20230109 (In Russian)
9. Retiunskikh L.T. Childhood as an Object of Interdisciplinary Research. *Scientific Result. Social and Human Studies*, 2022, vol. 8, no. 1, pp. 71–78. DOI: 10.18413/2408-932X-2022-8-1-0-6 (In Russian)
10. Ganina S. A. The Phenomenon of Childhood in the Context of the Values of Modern Education: A Philosophical Aspect of the Problem. *Philosophy of Education*, 2013, no. 1 (46), pp. 113–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18828617> (In Russian)
11. Lishaev S. A. From Childhood to Maturity (Modernity and the Phenomenon of Youth Prolongation). *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Philosophy. Philology"*, 2016, no. 2 (20), pp. 110–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27681720> (In Russian)
12. Feldsteyn D. I. Phenomenon of the Childhood and its Place in the Development of Modern Society. *The World of Psychology*, 2002, no. 1 (29), pp. 9–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47373367> (In Russian)
13. Frantsuzova O. A. The Phenomenon of Modern Childhood. *Human*, 2021, vol. 32, no. 2, pp. 41–50. DOI: 10.31857/S023620070014858-0 (In Russian)
14. Biricheva E. V. Phenomenology of Offense. *Bulletin of the Minin University*, 2022, vol. 10, no. 1 (38), pp. 13. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-13 (In Russian)
15. Mazin V. *Jacques Lacan's Mirror Stage*. St. Petersburg: Aletyja Publ., 2005, 160 p. (In Russian)
16. Lacan J. *The "I" in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis* (Seminar, Book II (1954/55)). Moscow: Gnozis: Logos Publ., 2009, 520 p. (In Russian)
17. Kokovina L. N. Pedagogical Aspects of Developing Conscience as a Mechanism of a Personality's Spiritual and Moral Upbringing. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 3, pp. 24–31. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10063 (In Russian)
18. Bibikhin V. V. *Word and Event. Writer and Literature: a monograph*. Moscow: Russian Foundation for Promoting Education and Science, 2010, 416 p. URL: <https://elibrary.ru/peajme> (In Russian)
19. Bibikhin V. V. *Wittgenstein: The Change of Aspect*. Moscow: Institut of philosophy, theology and history of St. Foma, 2005, 576 p. (In Russian)
20. Bibikhin V. V. *Know Thyself*. St. Petersburg: Nauka Publ., 1998, 577 p. (In Russian)
21. Bibikhin V. V. *Grammar of poetry. New Russian word*. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publishing House, 2009, 592 p. (In Russian)
22. Bibikhin V. V. *Forest*. St. Petersburg: Nauka Publ., 2011, 425 p. (In Russian)
23. Bibikhin V. V. *The reading of Philosophy*. St. Petersburg: Nauka Publ., 2009, 536 p. (In Russian)

24. Plato. Alchibades the First. *Collected Works*: in 4 vol., vol. 1. Moscow: Mysl' Publ., 1990, pp. 220–267. (In Russian)
25. Biricheva E. V. Search for “the own” as the fundamental existential problem of contemporaneity. *The Digital Scholar: Philosopher's Lab*, 2021, no. 4 (4), pp. 6–27. DOI: 10.32326/2618-9267-2021-4-4-6-27 (In Russian)
26. Biricheva E. V. How to Escape the Game? Towards the Contemporary Gamification of Reality. *New Ideas in Philosophy*, 2022, no. 10 (31), pp. 116–124. DOI: 10.17072/2076-0590-2022-10-116-124 (In Russian)
27. Bibikhin V. V. *Property. Philosophy of the Own*. St. Petersburg: Nauka Publ., 2012, 536 p. (In Russian)

Информация об авторе

Е. В. Биричева, кандидат философских наук, научный сотрудник Института философии и права Уральского отделения Российской Академии наук (620108, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 16).

Information about the author

Ekaterina V. Biricheva, Candidate of Philosophical Sciences, Researcher, Institute for Philosophy and Law, Ural Branch, Russian Academy of Sciences (620108, Yekaterinburg, S. Kowalevskoj Str., 16).

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares that there is no conflict of interest.

Поступила: 28.04.2023

Received: April 28, 2023

Одобрена после рецензирования: 09.06.2023

Approved after review: June 09, 2023

Принята к публикации: 30.06.2023

Accepted for publication: June 30, 2023