Для цитирования: Тиллманнс М. Как философствование с детьми способствует развитию проприоцепции мышления и эмоционального интеллекта // Социум и власть. 2020. № 1 (81). С. 96—103. DOI: 10.22394/1996-0522-2020-1-96-103.

DOI: 10.22394/1996-0522-2020-1-96-103

УДК 101.8 + 101.9

КАК ФИЛОСОФСТВОВАНИЕ С ДЕТЬМИ СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ ПРОПРИОЦЕПЦИИ МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА[1]

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

Аннотация
Статья представляет собой более подробное рассмотрение тех проблем, которые были намечены в первой части данного исследования «Применение проприоцепции мышления в философствовании с детьми» («Социум и власть», 2019, № 4). На этот раз автор уделяет внимание характеристике мышления как процесса в практике философствования с детьми, обосновывая эффективность данной практики, которая формирует осознанность действий и развивает эмоциональный интеллект. Автор противопоставляет статичное абстрактное мышление динамике неявного конкретного мыслительного процесса. Философствование с детьми в диалоговой форме всецело вовлекает в мыслительный процесс, фокусируется на самом мышлении, которое постоянно развивается с учетом разных точек зрения, усложняется и на эмоциональном уровне углубляет понимание.

Ключевые понятия:
философия с детьми,
проприоцепция,
чувственное и рациональное,
абстрактное мышление vs неявный конкретный мыслительный процесс,
эмоциональный интеллект.

Введение

Философия с детьми часто фокусируется лишь на развитии способностей к абстрактному мышлению, но, как указывает Дэвид Бом, «целостный мыслительный процесс» включает в себя не только абстрактное мышление, но и наш «неявный конкретный мыслительный процесс» (*tacit concrete process of thought*). Следовательно, философия с детьми также должна соответствовать «целостному мыслительному процессу». Наше неявное конкретное мышление представляет собой мыслительный *процесс*, включающий в себя наши действия и процессуальное мышление, наподобие навыка езды на велосипеде. Бом утверждает, что необходимо развивать такую осознанность или, иными словами, проприоцепцию мышления.

Когда Сократ ведет диалог со своими собеседниками, он также показывает ограниченность абстрактного мышления, заставляя их признать, что они действительно «не знают» того, что на самом деле — знают. Мы знаем, что такое храбрость или что такое любовь, хотя мы никогда не сможем «объяснить» это с помощью абстрактных терминов. Жизненный опыт научил нас значениям этих слов, развил их понимания. Мы ведь без труда определим смелый поступок среди других человеческих действий.

Именно здесь я вижу связь между нашим неявным конкретным мышлением и эмоциональным интеллектом. Нам нужен эмоциональный интеллект, чтобы научиться тому, *как* быть смелым, *как* любить, *как* совершать поступки. Абстрактное знание того, что такое справедливость, не сделает нас справедливыми.

Мы должны развить в себе осознанность наших действий, чтобы сформировались необходимые навыки. Здесь также огромную роль играет эмоциональный интеллект. Некогда на страницах сценария «Ромео и Джульетты» режиссер Барри Эдельштейн написал следующее: «Чтобы сыграть этот спектакль, актерам нужен ряд навыков... Они должны обладать эмоциональной и психологической осознанностью, а также открытостью необычайной глубины; они должны обладать острым слухом, уметь представить все нюансы реальности...» [5] Абстрактная точность исполнения не смогла бы вселить *жизнь* в эти персонажи.

Мы, безусловно, можем согласиться — абстрактно — с тем, что расизм деструктивен, но все равно будем действовать расистски, даже не осознавая этого. Итак, как же можно достичь осознанности? В статье

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

в журнале «New York Times» под название «Большие последствия бессознательного предубеждения» Нора Зелевански рассказывает о том, как наше традиционное воспитание толерантности может быть не только неэффективным, но и оскорбительным (*resentment*) [9]. Я утверждаю, что, хотя наше абстрактное понимание расизма эволюционировало, наше неявное конкретное знание этого осталось прежним, что объясняет то, что расизм все еще процветает, несмотря на то, что мы абстрактно знаем, что это недопустимо.

Итак, суть проблемы в том, насколько эффективно, обучая, мы развиваем неявное конкретное мышление, которое придает осознанность действиям, и как мы развиваем эмоциональный интеллект, чтобы способствовать глубокому пониманию того, что человек знает и во что верит абстрактно.

Проприоцепция мышления

В книге «О диалоге» Дэвид Бом утверждает, что, хотя проприоцепция обычно связана с движением тела и самовосприятием этого движения, она также может применяться к «движению» мысли: «“Проприоцепция” — это чисто технический термин — вы с равным правом можете сказать “самовосприятие мысли”, “самосознание мысли” или “мысль, осознающая себя в действии”. Какие бы термины мы ни использовали, я говорю: мысль должна быть в состоянии воспринимать свое собственное движение, осознавать его. В процессе мышления должно быть осознано его *движение*, *намерение* и тот *результат*, к которому мышление приводит» [1, p. 79].

Проприоцепция относится к фактическим знаниям, полученным в процессе выполнения определенной деятельности, например, езды на велосипеде. Точно так же, предполагает Бом, мы можем осознавать свое мышление как процесс. Согласно Бому, восприятие мышления как «движения», которое мы можем осознавать, открывает дверь к пониманию мышления как процесса, осуществляемого «всем нашим существом». Мы ведь мыслящие существа. И хотя мы можем до поры до времени не осознавать этого, наше мышление пронизывает и наши эмоции, и действия на неявном конкретном уровне. Согласуется ли наше абстрактное мышление с тем, что мы делаем, или, как сказал бы Бом, является ли «согласованным» наше мышление, которое происходит на неявном конкретном уровне, пронизывающем наши эмоции и действия?

Навязывание абстрактного знания о том, что значит быть смелым, не дает возможности быть смелым. Вопрос в том, обладаем ли мы достаточной эмоциональной глубиной понимания, чтобы действовать смело? Сократ также подчеркивает это, указывая на то, что философия — это искусство *понимания* природы чего-либо, природы того, что значит быть храбрым в «Лахете», или природы дружбы в «Лисиде»: именно это глубокое понимание, что значит быть смелым или что значит быть другом, делает нас способными совершать поступки. Сократ проводит четкое различие между знанием и пониманием. Он видит ограничения абстрактного знания и таким образом осознает, что не знает. В «Пире» это видно на примере Диотимы, которая, благодаря мифу, выражает свое понимание любви, после того как все остальные ораторы попытались определить любовь абстрактно [7].

Понимание не имеет границ. «Необычайная глубина» нашего понимания бесконечна. Ему свойственна постоянная динамика и с каждым погружением на эту глубину наше понимание может становиться все полнее. Но как мы можем научиться пребывать в таком «эмоциональном осознании необычайной глубины», чтобы на деле осуществить то, во что мы абстрактно верим?

Развитие понимания через проприоцепцию

Другими словами, развитие понимания того, что значит действовать смело, должно происходить в неявном конкретном мыслительном процессе, направляющем наши действия. «Этот неявный конкретный процесс является фактическим знанием ... В случае езды на велосипеде, если вы не знаете, как ездить, тогда ваши знания не соответствуют реальности. Неявное знание не является согласованным в контексте попытки ездить на велосипеде, если вы не достигаете ожидаемого результата. Несогласованность становится понятной, когда вы падаете, пытаясь ехать. Фактически неявное знание — это то, откуда исходит действие. А фактические изменения зависят от изменения этого неявного ответа. Таким образом, изменение абстракции — это один шаг, но если это не изменит реакцию организма, этого шага будет недостаточно... Вам нужны неявные знания, которые вы реализуете только тогда, когда фактически едете» [1, p. 78—79]. Например, неявное осознание расизма должно быть «согласовано» с контекстом абстрактного знания о нем. *Призыв*

не быть расистами, мало что изменит, если не научить людей тому, как не *вести* себя расистски.

Дать детям возможность осознавать себя мыслящими существами в том возрасте, когда они пользуются преимущественно неявным конкретным, а не абстрактным знанием, определяет важность философии с детьми. Заниматься философией с детьми значит *вовлекать* их в мышление всем существом, а не только воспринимать их как абстрактных (критических) мыслителей. Мы активизируем их в мыслительный *процесс*.

Как известно, Мария Монтессори разработала метод обучения, основанный на конкретном опыте маленьких детей, с помощью которого они стали лучше понимать абстрактные понятия. Например, некоторые из ее обучающих средств дают детям сенсорные ощущения алфавита, когда дети произносят букву «А», сделанную из бархатистой бумаги, и сопровождают произнесение этой буквы тактильными ощущениями. Она также создала стеклянные бусины разных размеров для закрепления навыков счета. По сути, перед тем как вводить абстрактные понятия, она разработала обучающие инструменты, которые способствовали конкретному неявному мыслительному процессу. Таким образом, дети действенно и эмоционально вовлекаются в образовательный *процесс*. Философствовать с детьми также значит добиваться того, чтобы дети «всем своим существом» активно вовлекались в мышление как процесс.

Важность философствования с детьми

Философствование с детьми в диалоговой форме *всецело вовлекает* их в мыслительный процесс. Суждения детей не является исключительно абстрактными; это их *живые* мнения. Благодаря этому процессу *дети верят в свою значимость*; к их мыслям и чувствам относятся серьезно, и в результате этого они также учатся относиться серьезно к себе, к своим мыслям и чувствам — они осознают свою собственную значимость.

В наших дискуссионных философских группах я всегда предоставляю детям, как я это называю, «мыслительное время» (*thinking time*), даю им возможность как следует обдумать, как можно выразить словами то, что они чувствуют. Они используют свой разум во всей полноте, а не только абстрактное мышление. Размышление «всем своим существом» требует времени, и дети учатся тому, как важно бережно относиться к этому времени. Учителя, с которыми я работала, также отмечают тот факт, что очень ценно уделять детям достаточное время, не боясь потерять контроль над групповой дискуссией. Когда дети всё основательно «промыслили» (*thought things through*), они готовы говорить и делиться своими идеями с группой. Если кому-то нужно больше времени, я даю возможность возвратиться к этому вопросу вновь или советую обратиться за помощью к товарищу, потому что иногда другой может предложить именно те идеи, которые помогут ребенку лучше сформулировать то, что он хочет высказать.

Интересно отметить, что некоторые дети, которые редко говорят на обычных школьных занятиях, чувствуют себя комфортно в наших философских дискуссионных группах. Сосредоточение внимания на мышлении как процессе открывает для них необходимый простор, появляется возможность приспособиться к нему, прислушаться к другим точкам зрения и интегрировать их в свое собственное мышление, и по мере его развития одновременно приходит осознание глубины мыслительного процесса. Дети с готовностью изменяют свое мнение, когда они слышат мнение другого человека, которое имеет для них больше смысла. Мышление как процесс учитывает другие точки зрения, аналогично тому, как наши глаза, приспосабливаясь, регулируют оптику, чтобы фокусироваться на объекте. Философствование с детьми фокусируется на самом мышлении, которое постоянно развивается с учетом разных точек зрения, как мышление, которое усложняется и на эмоциональном уровне углубляет понимание.

Эмоциональный интеллект и «приостановка» мысли

Н. Гиббс отмечает: «Эмоциональная жизнь проистекает из того участка мозга, который называется лимбической системой, в частности из миндалевидного тела (*amygdale*). Миндалина отвечает за страх и гнев, восторг и отвращение. Она реагирует на кратковременные импульсы. Несколько позже подключается неокортекс (*neocortex*), который служит долгосрочным интересам организма, позволяя нам учиться, планировать и запоминать. Чем больше связей между лимбической системой и неокортексом, *тем более разнообразны эмоциональные реакции*» (выделение автора) [3].

Далее в этой статье Гиббс пишет, что «если искать краеугольный камень эмоционального интеллекта, от которого зависит

большинство других эмоциональных навыков, то это будет чувство самосознания...» Как только эмоциональный ответ начинает осознаваться — или физиологически, *обрабатываться через неокортекс, соответственно улучшаются шансы на то, чтобы справиться с ним*. Ученые ссылаются на «"мета-настроенность" (*metamood*), способность отстраняться (*pull back*) и признавать, что, например, "то, что я сейчас чувствую, — это гнев", или печаль, или стыд» (выделение автора) [3, p. 63]. Для пояснения следует отметить, что «мета-настроенность» явно отличается от «мета-познания» тем, что первое относится к способности человека «отстраняться» в определенный момент времени.

Аналогично тому, что ученые говорят о «способности отстраняться», Дэвид Бом говорит о необходимости «приостановки» (*suspension*). «Человеческая раса не уделяет большого внимания приостановке... Скорее наше развитие связывают с незамедлительным импульсивным ответом» [1, p. 74]. «Возможно ли, — продолжает Бом, — чтобы мысль одновременно наблюдала за собой и осознавала то, что она делает? Думаю, стоит обратить внимание на это новое понимание мышления. Таким образом, мысль может стать проприоцептивной. Она будет знать, что она делает, а значит, не будет создавать беспорядок... Ведь ясно, что когда мысль не знает, что она делает, такой беспорядок и возникает. Итак, давайте смотреть глубже — сначала на приостановку, а уже затем на проприоцепцию» [1, p. 75—76].

Идея Бома о развитии способности к «приостановке» и умению развивать «мета-настроенность» является базой для самосознания, для лучшего самоконтроля, без подавления чувств, столь необходимой для более глубокого понимания мира, в котором мы живем. В журнале «HR Matters Magazine» Линда Элдерс опубликовала статью «Стать критиком своего собственного мышления». В этой статье она отмечает, что «популярным способом концептуализации разума является отделение мышления от эмоций». Но эта концептуализация, как она утверждает, не соответствует действительности, поскольку нам нужно хорошо осознавать как наши эмоции, так и наши мысли, и что самое важное, осознавать, как они взаимосвязаны между собой. Критическое мышление позволяет нам контролировать наши эмоции, и мы начинаем лучше понимать истоки своего мышления [2, p. 4—5].

Эмоциональный интеллект и развитие глубинного понимания

Как отмечалось ранее, чем больше связей между лимбической системой и неокортексом, тем более разнообразны эмоциональные реакции. Следовательно, «наш способ» видения вещей, скорее всего, является лишь «одним из многих способов», а не единственно возможным. Эмоциональный интеллект — это способность ориентироваться и осмысливать множество возможностей и реагировать на них. Бом высказывает аналогичную точку зрения, заявляя, что «неявное знание представляет собой процесс, *исследующий возможности*» (выделение автора) [1, p. 79], постоянно «приспосабливая» наше мышление к окружающему миру.

В статье в «New York Times» под названием «Чтобы помочь учиться, нужно задействовать эмоции» Джессика Лахи цитирует доктора Иммордино-Янга (*Immordino-Yang*): «С неврологической точки зрения невозможно глубоко думать о вещах, которые вас не волнуют... Когда обучающиеся эмоционально вовлечены, активирована вся кора головного мозга, а не только области, связанные с познанием, памятью и осмысливанием; активируется даже ствол головного мозга» [4]. Действительно значимое обучение происходит тогда, когда преподавателям удается установить эмоциональную связь с тем, что могло бы просто оставаться абстрактными понятиями, а именно, идеями или навыками, что, несомненно, есть свидетельство их высокого профессионального мастерства и длительной практики.

В эмоциональном плане дети — очень гибкие мыслители; в отличие от взрослых, они не чувствуют потребности в том, чтобы все время защищать свою позицию и находить для этого наилучшие аргументы. Они более любознательны, и их мышление может развиваться во всех направлениях, а не только в тех, которые заранее предписаны. Их представления об окружающем мире связаны с их воображением, а не с набором фиксированных идей. Их воображение любит путешествовать. Оно наступает, а не обороняется.

В журнале «The Atlantic» была опубликована статья Эндрю Симмонса «Эмоциональные уроки литературы», в которой рассказывается о том, как чтение книг помогает обучающимся лучше разбираться в своих чувствах, а не только развивать аналитические навыки. Думаю, такие уроки следует сделать частью школьной программы

изучения английского языка. Если мы хотим сосредоточиться на развитии навыков принятия решений, мы не можем делать это в вакууме. Навыки принятия решений связаны со знанием того, как действовать в реальных жизненных ситуациях. Для того чтобы научить детей принимать разумные решения, нам нужно развить у них понимание многообразия мыслительного процесса. «По моему опыту преподавания и наблюдения за другими учителями, — отмечает Симмонс, — можно установить, что обучающиеся проводят много времени, закрепляя академические навыки, и редко рассказывают о своих эмоциональных реакциях на то, что они прочитали, даже тогда, когда эти истории, касаются весьма запутанных тем» [6].

Доктор Яна Мор-Лоун (*Jana Mohr-Lone*), основатель Организации изучения и преподавания философии (PLATO) Вашингтонского университета в Сиэтле, в ответ на вопрос Криса Веллера в статье «В школах не преподают самый важный для детей предмет» в журнале «Business Insider», заявляет следующее: «Иногда, когда родители говорят мне: “знаете, я полагаю, что моему ребенку еще слишком рано думать о расовой идентичности”, я всегда им отвечаю: “ваш ребенок, должно быть, белый”, потому что, если вы растете цветным ребенком, к тому времени, когда вам исполнится семь или восемь лет, никто уже не сможет научить вас расовой идентичности. Вы уже думаете и действуете, исходя из нее» [8]. Чтобы помочь обучающимся справиться с проблемами реальной жизни, все неприятные и тревожные ее проявления должны быть включены в обсуждение в классе на личном и общественно-политическом уровне. У меня были случаи, когда детям доводилось плакать во время философских дискуссионных групп, и другие члены группы, проявляя участие, пытались успокоить и утешить их. При этом мы, учителя, сознательно решили не вмешиваться. Самое важное, чтобы ребенок знал, что он в безопасности и ему можно беспрепятственно выражать свои эмоции, например плакать. Плач не является чем-то «плохим» или «запретным». Конечно, в этом нет радости, но в этом нет и ничего предосудительного. Только вмешательство взрослых, как правило, придает этому опыту такой «запретительный» смысл.

Когда детям предоставляется возможность прожить свои чувства во всей глубине, у них появляется возможность согласовывать и изучать их, а затем и управлять ими. Дети обладают весьма гибким интеллектом и стремятся активно познавать мир, в котором живут. Как еще они научатся ориентироваться в мире, в котором их ждут не только приятные надежды и мечты («когда я вырасту, я стану ученым»), но который также полон несправедливости, конфликтов и лишений? Как мы можем научить их быть добросовестными гражданами, обсуждая с ними серьезные темы только с «безопасной», по сути, поверхностной точки зрения, только чтобы не «раскачивать эмоциональную лодку»?

Чтобы появилась возможность установления большего количества связей между лимбической системой и неокортексом, а также, чтобы повысилась наша способность к проприоцепции и осознанию мыслительного процесса, а также того, как это влияет на наши чувства и «мета-настроенность», Бом предлагает инициировать «соучастное мышление» (*participatory thought*), что, на мой взгляд, и означает философствование с детьми. «Соучастное мышление осознает связь всего со всем. Осознает причастность собственного *бытия* всему, что только есть на свете... Буквальная мысль имеет тенденцию к фрагментации, в то время как соучастное мышление стремится к интеграции». Полагаю, что философствование с детьми побуждает к тому, что Бом называет «соучастным мышлением». Все интегрировано в этот процесс, ведь «неявное молчаливое мышление, является основой любого знания» [1, p. 93].

«Несогласованность» (incoherence) и разобщенное мышление

Если мы обучаем только *абстрактному уму*, а не *мыслящему бытию*, мы учим мыслить «несогласованно», как указывает Бом, мы становимся оторванными от мира, в котором живем, от других людей, а также от самих себя. Это влечет за собой опасные последствия. Разобщенное абстрактное мышление может позволить нам совершать самые ужасные поступки по отношению к окружающей среде, другим формам жизни и другим людям и находить для этого оправдания. Когда абстрактное мышление господствует без осознания неявного мыслительного процесса, имеет место мыслительная «несогласованность», и вместе с этим возникает проблема «переноса» (*transference*) абстрактного мышления на реальные жизненные ситуации (о чем знают многие преподаватели школ и университетов).

Несогласованность в мышлении является результатом того, что Бом называет пара-

доксом в соотношении мышления и чувств: «Таким образом, сейчас как никогда прежде важно уделить внимание <...> внутренней тупости и невосприимчивости, которая позволяет нам продолжать не замечать парадокс в соотношении мышления и чувств... Ум, попавший в ловушку этого парадокса, неизбежно впадет в самообман, порождает иллюзии, которые, как кажется, ослабляют боль, возникающую в результате попытки продолжать жить с этим внутренним противоречием» [1, p. 66—67]. «Следовательно, необходимо воспринимать жизнь во всей ее полноте и целостности, но с постоянным серьезным и внимательным отношением к тому факту, что ум, несмотря на свое развитие, имеет тенденцию к тому, чтобы попадать в ловушку парадоксов и *принимать свои ошибки за проблемы реального мира*» (выделение автора) [1, p. 68].

Бом утверждает, что именно мысль порождает чувства. «Прежде всего у меня был импульс подумать. Я подумал о чем-то, и только после этого пришло чувство. Этим все обусловлено, и, следовательно, в этом весь смысл. *Но если вы почувствуете нечто, что не исходит от мысли, то это подразумевает прямой контакт с реальностью*» (выделение автора) [1, p. 81]. «"Итак, у меня есть глубокие интуитивные чувства по поводу чего-то, которые являются для меня реальностью". *Но именно это утверждение приводит к сбою проприоцепции в мышлении*» [1, p. 80].

Давайте возьмем в качестве примера расизм или какой-нибудь другой «-изм». Знаю ли я, что я думаю пренебрежительно о ком-то из-за его расы, этнической принадлежности, пола и т. д.? Мое неявное мышление поддерживает во мне чувство страха, гнева, презрения и т. д. Эти чувства, в свою очередь, порождают ощущение реальности и, следовательно, также правдивы. По словам Бома, «*это подразумевает прямой контакт с реальностью*». «Однако здесь мышление не рассматривает себя как процесс. Оно относится к себе самому как к истине в последней инстанции — как к тому, что есть, и просто свидетельствует о реальности» [1, p. 81]. Другими словами, самообман заключается в том, что мысли, порождающие определенные чувства, воспринимаются как прямой контакт с реальностью и, следовательно, как истина. Поскольку эти чувства считаются истиной, мои реакции на эти чувства становятся оправданными. Это прекрасный пример порочного круга.

Таким образом, самообман исходит из веры в то, что эти «истины», которые мы сами породили, на самом деле являются «такими, какими они нам являются», и поэтому нет необходимости в рефлексии над ними или в постановке вопроса об их правомерности. Это объясняет, почему мало что изменилось в отношении расизма или сексизма, даже если мы постоянно толкуем об этом на уровне абстрактного мышления.

На протяжении истории изменения, вызванные теми или иными событиями, такими как гражданская война, движение за гражданские права и избирательное право женщин, действительно повлияли на неявный конкретный мыслительный процесс. Но эти изменения происходят медленно, исподволь и сопряжены с большими жертвами. Свидетельство сбоя проприоцепции проявляется в том, что мы не в силах выработать осознанное отношение к тем «истинам», которые сами же выдумали.

Для того чтобы справиться с этой непоследовательностью в мышлении, согласно Бому, нужно, чтобы восприимчивость или проприоцепция помогли нам «увидеть» несколько мыслей или предположений одновременно, чтобы мы стали лучше их осознавать. «Всегда существует некая отсылка, встроенная во всю систему. Существует то, что называется проприоцепцией, или «самовосприятием». Мысли не хватает проприоцепции, мы должны каким-то образом научиться наблюдать за мыслью. Например, в случае со своим телом мы можем сказать, что каким-то образом наблюдение за ним ведётся, *даже если при этом нет ощущения присутствия самого наблюдателя*» [1, p. 75—76].

Через проприоцепцию создается пространство для постоянного движения мышления вместо того, чтобы просто застревать в неподвижной мысли/предположении, реагируя на привычные триггеры. Проприоцепция освобождает наше мышление от мыслительных рефлексов — рефлексов, которые мы в себе сформировали, чтобы верить в то, что мы являемся носителями истин о мире, в котором живем.

Мыслительные рефлексы встают на пути мышления! Бом утверждает, что, когда мы рассматриваем мысль как истину, а не как процесс, мы застреваем в этих «истинах», что препятствует мыслительному процессу. Философствуя с детьми, мы концентрируемся на процессе мышления, тем самым развивая способность ребенка к согласованной жизни, где мысли, чувства и действия взаимосвязаны.

Айсберг и целостный разум

Для меня объяснение мира, в котором мы живем, в абстрактных, рациональных терминах, напоминает верхушку айсберга, тогда как то, что мы понимаем, но не можем объяснить, находится под водой. Чтобы описать то, что существует в глубине, мы используем метафоры, аналогии, поэзию, музыку или научные концепты, такие как пространственно-временной континуум или бозон Хиггса.

Безусловно, то, что внизу, так же реально, как и то, что существует на поверхности. Вера в нереальность этого приводит ко многим катастрофам, память о которых хранит история. Абстрактная мысль не способна к движению. И хотя мы можем, вовлекаясь в мысленные эксперименты, хорошо рассуждать и развить в себе метакогнитивные навыки, нашему мышлению всегда будет не хватать способности к движению, т. е. способности проприоцепции.

И поскольку абстрактная мысль не возникает *внутри живого*, она никогда не сможет осознать себя так, как это может сделать неявный конкретный мыслительный процесс. Осознание происходит всем бытием, которое включает в себя и эмоциональный план. Это также объясняет то, что абстрактная мысль не может передать реальный жизненный опыт. Ей не хватает основы для переноса, потому что она не находится в *живом отношении* с реальностью. Абстрактная мысль опирается на известное, тогда как неявный конкретный мыслительный процесс опирается на неизвестное, как и философия. Научиться ездить на велосипеде — значит ездить на нем, даже не зная, как это объяснить. Мы развиваем свою способность ездить на велосипеде в процессе езды. Аналогично мы можем развивать проприоцепцию и осознавать мышление в его процессе.

Слишком много внимания в нашем мышлении (в том числе философском) мы уделяем абстракции, и именно здесь мы ошибаемся, в результате получаем жизнь, которая «несогласованна», несинхронизирована. И хотя мы думаем, что можем «навязать» абстрактное мышление, чтобы тем самым установить его согласованное функционирование, мы еще дальше уходим от истины. Это приводит нас к дальнейшему пребыванию в несогласованной жизни, полной самообмана и бессвязности.

Развешивание баннеров в классе о том, что мы должны уважать друг друга или быть добрыми по отношению друг к другу, безусловно, может служить хорошим напоминанием, но не может быть реальным *делом*, демонстрирующим уважение или доброту. Это должно происходить от знания того, что такое уважение и доброта на молчаливом, конкретном и глубоком эмоциональном уровне. Это должно быть осознанно.

Философствуя с детьми, мы повышаем их осведомленность о мышлении, чувствах, то есть обо всем самом важном. Когда детей поощряют мыслить всем своим существом на протяжении всего обучения, их мышление совершенствуется, становясь «согласованным». В этом проявляется особая экология сознания, ведь мыслить экологически означает прежде всего экологически действовать.

_____

1. Bohm D. On Dialogue / ed. N. Lee. New York : Routledge, 1996.

2. Elders L. Becoming a Critic of Your Own Thinking // HR Matters Magazine. 2011. Iss. 15. July.

3. Gibbs N. The EQ Factor // Time. 1995. Vol. 146, no.14. Oct.

4. Lahey J. To Help Students Learn, Engage the Emotions // The New York Time. 2016. May 4.

5. Meninger K. Love Against Hate. New York : A Harvest Book, Harcourt, Brace & World, Inc., 1942.

6. Simmons A. Literature's Emotional Lessons // The Atlantic. 2015. Apr. 5.

7. The Collected Dialogues of Plato. New Jersey : Princeton University Press, 1962.

8. Weller Ch. Schools aren't teaching the most important subject for kids : interview with Dr. Jana Mohr-Lone // Business Insider, 2016, Aug. 27.

9. Zelevansky N. The Big Business of Unconscious Bias // The New York Times. 2019. Nov. 20.

References

1. Bohm D. (1996) On Dialogue. New York, Routledge [in Eng].

2. Elders L. (2011) *HR Matters Magazine*, iss. 15, July [in Eng].

3. Gibbs N. (1995) *Time*, vol. 146, no. 14, Oct. [in Eng].

4. Lahey J. (2016) *The New York Times*, May 4 [in Eng].

5. Meninger K. (1942). Love Against Hate. New York, A Harvest Book, Harcourt, Brace & World, Inc. [in Eng].

6. Simmons, A. (2015) *The Atlantic,* Apr. 5 [in Eng].
7. The Collected Dialogues of Plato (1962). New Jersey, Princeton University Press [in Eng].
8. Weller Ch. (2016) *Business Insider*, Aug. 27 [in Eng].
9. Zelevansky, N. (2019) *The New York Times*, Nov. 20 [in Eng].

For citing: Tillmanns M. How doing Philosophy with Children enhances Proprioception of Thinking and Emotional Intelligence // Socium i vlast'. 2020. № 1 (81). P. 96—103. DOI: 10.22394/1996-0522-2020-1-96-103.

DOI: 10.22394/1996-0522-2020-1-96-103

UDC 101.8 + 101.9

HOW DOING PHILOSOPHY WITH CHILDREN ENHANCES PROPRIOCEPTION OF THINKING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

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

Abstract
The article is a more detailed consideration of the problems that were outlined in the first part of this study, "The Application of the Proprioception of Thinking in Doing Philosophy with Children" (*Socium and Power*, 2019, no. 4). This time, the author pays attention to the characterization of thinking as a process in the practice of philosophizing with children, justifying the effectiveness of this practice, which forms the awareness of actions and develops emotional intelligence. The author contrasts static abstract thinking with the dynamics of a tacit concrete process of thought. Philosophizing with children in a dialogue form completely engages in the thought process, focuses on the very thinking, which is constantly developing taking into account different points of view, is complicated and deepens the understanding on an emotional level.

Key concepts:
philosophy with children
proprioception
sensual and rational,
abstract thinking vs. implicit concrete thought process,
emotional intelligence.