

# ОТНОШЕНИЕ ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЁНОК И ДЕЦЕНТРИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА

Татьяна Щитцова<sup>1</sup>

Eurer *Kinder Land* sollt ihr lieben:  
diese Liebe sei eurer neuer Adel, – das  
unentdeckte, im fernsten Meere! Nach  
ihm heiße ich eure Segel suchen und  
suchen!

Ф. Ницше

## Abstract

The paper is aimed at examining into the question why and to what extent the post-metaphysical strategy of «decentration of the Subject» should be understood (realized) in regard to the intergenerational – child/adult – difference given that such «generational deceneration» might have far-reaching practical implications. In clarifying the interconnection between the philosophical and moral self-understanding of the (Adult-)Subject of Modernity, on the one hand, and concrete practices of relation to children, on the other hand, the author reveals that «dialectics of Enlightenment» consisted also in a specific ambivalence of the image of child who was conceived both as a «not-yet-a-subject» and as an idealized paradigm for self-understanding of the adult person. It has been demonstrated that a new scholarly constellation indicating the radical re-thinking of both a child, as a social actor, and intergenerational experience in general involve a philosophical perspective too. In this regard, the author argues that philosophy can help in developing the *a-subjective* approach which only can let overcome a number of methodological deadlocks faced by contemporary studies of childhood.

**Keywords:** adult-child relation, Enlightenment, pedagogics, deceneration of the Subject, E. Husserl, E. Fink.

В современной мысли уже есть прецедент того, когда работа по децентрованию классического концепта субъекта осуществлялась на почве антропологического различия: в феминистской теории «разумный субъект» классической европейской философии был подвергнут систематической демистификации как *мужской* субъект *par excellence* – «мужской субъект разума» (Бенхабиб), выступающий «последней инстанцией» истины и власти. Можно ли рассматривать этот пример как своего рода подсказку и использовать введённую

<sup>1</sup> Татьяна Щитцова – профессор департамента философии, руководитель Центра исследований по философской антропологии ЕГУ (г. Вильнюс, Литва).

феминизмом оптику для того, чтобы реализовать программу децентрирования по линии другого антропологического различия – различия взрослый/ребёнок? Насколько оправданным было бы дополнение антипатриархатной позиции феминизма установкой на децентрирование *взрослого*-субъекта?

Казалось бы, резонность такого шага можно легко отвести тем простым аргументом, что философия, равно как и законодательная деятельность, – это дело взрослых, и потому указание на то, что классическая европейская философия репрезентирует позицию *взрослого* субъекта, является тривиальностью, которая не несёт в себе никакого разоблачительного импульса. Однако наш вопрос мог бы быть освобождён из этих тривиальных рамок, если бы была установлена релевантность основной стратегии феминисткой критики в поле возрастного различия. Если удастся показать, что унаследованный порядок отношений между взрослыми и детьми, с одной стороны, отягощён явными или скрытыми формами насилия и подавления, а с другой – поддерживается (санкционируется) ключевыми философскими и морально-правовыми учениями, в основе которых лежит определённое понимание субъекта, то концепт субъекта потребует критического пересмотра как раз в силу того, что репрезентирует позицию *взрослого* и именно как таковой оказывается имплицитно подавлен и насилием в отношении ребёнка.

Исторические исследования форм восприятия детей и обхождения с ними в европейской культуре<sup>2</sup> обнажают, в какой мере игнорирование собственной жизненной перспективы ребёнка и самые brutальные формы насилия над ним могли составлять норму повседневной жизни европейского человека. Говоря языком Норберта Элиаса, можно утверждать, что цивилизованность формируется в социальной жизни Европы тогда, когда происходит формирование символического порядка, построенного на отделении взрослого от ребёнка (от различий в еде и одежде до создания специальных сегрегирующих и дисциплинирующих институтов), т. е. когда взрослый субъект оказывается способен воспринять, опознать и символически зафиксировать субтильную инаковость детского существа. Опознать – значит социально сконструировать или представить эту инаковость посредством ряда идентификаций, предполагающих, в свою очередь, соответствующие принципы и практики выстраивания отношений между взрослыми и детьми. При этом следует подчеркнуть, что вхождение взрослых европейцев в фазу цивилизованности – ту фазу, которая сопряжена с так называемым «открытием детства» (Арьес), – само по себе ещё не означает освобождение ребёнка от насилия. Скорее, формы насилия становятся «цивилизованными»: высоко специализированными и научно обоснованными. Открытие же (или изобретение) означает в данном

<sup>2</sup> Прежде всего см.: Арьес Ф. *Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке*. Екатеринбург, 1999; Демоз Л. *Психоистория*. Ростов-на-Дону, 2000.

случае, что в социальной жизни и воззрениях эпохи произошли изменения, в результате которых ребёнок был выделен как отдельный фигурант, чей символический капитал предполагал запуск целой системы новых дискурсивных практик и институтов, эффектом которой должна была стать успешная социализация ребёнка.

У данной статьи довольно скромная цель – представить децентрирование взрослого-субъекта как актуальную исследовательскую и практическую задачу, что будет сделано в два этапа: сначала через прояснение связи между самотолкованием современного взрослого субъекта и исторически конкретным опытом выстраивания отношений между взрослыми и детьми (генеалогическая часть) и затем через экспликацию новой идейной констелляции, касающейся понимания связи взрослый–ребёнок (систематическая часть).

### **1. Диалектика Просвещения: современный субъект и амбивалентный образ ребёнка**

На основании историко-культурных материалов, которые приводит в своей книге Арьес, становится очевидным, что «открытие детства» как значимую трансформацию в социальном воображаемом невозможно привязать к какому-то одному столетию. Анализ иконографии и разнообразных текстологических источников позволяет Арьесу начать отслеживать динамику соответствующих социальных изменений, касающихся отношения к ребёнку в культуре, уже с XIII века. Кульминационная фаза этих процессов приходится, согласно французскому антропологу, на XVII–XVIII вв., т. е. на то время, когда происходит окончательное формирование приватного мира буржуазной семьи, структурирующейся вокруг супружеской пары и в своей интимизации обособляющейся от публичного пространства. В своём исследовании Арьес делает акцент на дискурсивной констелляции, сложившейся в результате того, как церковные деятели, моралисты и педагоги-гуманисты XV–XVII вв., подчёркивая, с одной стороны, слабость и незащищённость ребёнка, с другой – его невинность (как отражение божественной чистоты), с разных сторон задали одну и ту же базовую установку на заботу о воспитании и образовании ребёнка. Очагом для формирования отмеченной установки – местом её конвертации в хабитус – выступила *семья как приватная сфера*, которая и наделялась воспитательной функцией.

Вместе с тем возникновение в социальном воображаемом фигуры ребёнка как «места» для вложения специальных символических инвестиций было привязано не только к структурированию приватного мира семьи, но и к формированию научного взгляда на ребёнка (педагогического, психологического, медицинского). И то и другое предполагало символическое различие двух *социальных типов*: взрослый и ребёнок. Дистанцирование взрослых от детей закреплялось одновременно на трёх разных уровнях: а) формиро-

вания хабитуса взрослого (с его стандартом поведения и механизмами самоконтроля); б) развития научного подхода к ребёнку; в) философской концептуализации субъекта (как автономного и разумного). В рамках данной статьи нас интересует выявление принципиальной взаимосвязи этих трёх уровней. Необходимо проанализировать связь *сегрегирующего* видения детства, сформировавшегося в период с XVII по XVIII вв., и конкретного комплекса воззрений, определявшего самопонимание взрослого субъекта в эту эпоху. Иначе говоря, нас интересует то, каким образом выявленная Арьесом новая социальная топология детства оказалась релевантной философии Просвещения: каким образом формирование просвещенческой идеологии оказалось структурно сочленённым с социальной задачей формирования *особого* отношения к ребёнку. Если под «открытием детства» понимать социальное позиционирование ребёнка в его инаковости, то нам предстоит показать, что просвещенческая трактовка субъекта закладывала основание для специфической авторитарной установки по отношению к детям, которая обуславливала развитие соответствующих практик обхождения с ними как существами «особого рода».

Начиная с эпохи Просвещения обоснование автономии субъекта как субъекта познания и действия сопровождается концептуализацией фигуры ребёнка как «ещё-не-субъекта». Показательным в этой связи является то, что идея Просвещения как таковая проговаривается через идею *совершеннолетия*: способности самому выносить суждения вне зависимости от внешних авторитетов. В свете этой идеи допускается (то есть представляется обоснованным и, соответственно, *предписывается*) лишь один вид подчинения авторитету: временное подчинение ребёнка авторитету взрослых (родителей). Интересующее нас пересечение просветительской идеи эмансипации разума и «открытия детства» обращивается, таким образом, установлением (идеологической легитимизацией) конкретной интерпретативной схемы, благодаря которой чуждость/инаковость ребёнка *релятивизируется*, а вместе с ней – и само различие взрослый/ребёнок. В той мере, в какой данное различие мыслится в соответствии со схемой «субъект/ещё-не-субъект», отношение к ребёнку всецело подчиняется задаче нейтрализации его чуждости как недостающей зрелости (зрелости). От Канта до Гуссерля мы имеем дело с одной и той же установкой, в соответствии с которой социализация ребёнка понимается как нейтрализация его чуждости как существа, отличающегося *временной* неспособностью воспроизводить нормативную систему и рациональность мира взрослых. Развитие педагогики и других антропологических наук (психологии, медицины) оказывается в этом отношении подчинено общей задаче определения оптимальных путей преодоления чужеродности ребёнка, трактуемой (в соответствии с зафиксированной выше схемой) исключительно в негативных терминах (неразумность, невоспитанность, неуправляемость, ненормальность и т. п.). С XVIII века, по точному опре-

делению М. Виммера, начинается систематическое «завоевание ребёнка наукой»<sup>3</sup>, или *рационализация детства*, осуществляемая под знаком просвещенческого различения природы и культуры, дикости и цивилизованности.

Слово «завоевание» не является в данном случае простой (невинной) метафорой, но прямо подсказывает нам, что введённая базовая схема «субъект/ещё-не-субъект» с полным основанием может быть проинтерпретирована как: субъект *против* «ещё-не-субъекта». История педагогики (методов воспитания в «просвещённой Европе») убедительно свидетельствует об *аффективном* корне «рационализации детства», которая в качестве эпохальной программы «взрослого разумного субъекта» возникла и разворачивалась не иначе как *ответ* на задетость инаковостью ребёнка. Просвещённый/цивилизованный/разумный субъект по самой своей конституции был *не индифферентен* по отношению к ребёнку. От продуманных тактик дисциплинирования и строгости авторитарной дидактики до невротической одержимости насильственными методами в так называемой «чёрной педагогике»<sup>4</sup> выказывает себя одно и то же «аффективное априори» воспитательных практик Модерна: *невыносимость* «Иного, нежели Разумность». Отсюда типологическое сближение детей и сумасшедших, наследницей которого – уже в наше «постмодерное» время – является (особенно распространённая в США) практика патологизации детей, когда им в массовом порядке и нередко по инициативе самих родителей и/или учителей – дабы «вели себя нормально» – прописываются биохимические препараты.

Таким образом, в классической авторитарной установке в педагогике взрослый субъект в своём отношении к ребёнку имеет дело с самим собой: ведь его принципиальная забота заключается в том, чтобы привести ребёнка как *отчуждённую форму разумного субъекта* к состоянию полного элиминирования этой чужести. То есть через отношение к ребёнку – на самом ребёнке как таковом – взрослый субъект приходит назад к самому себе. В каждом акте назидания, в каждом нравоучительном слове, обращённом к ребёнку, взрослый субъект возвращается к самому себе постольку, поскольку намерен через эти действия возвести «ещё-не-субъекта» к статусу «полноценного» субъекта. Монологизм новоевропейской философии выказывает себя здесь в виде дефиниторной власти гомогенизирующей рациональности Взрослого<sup>5</sup>, исключающей всякую

<sup>3</sup> Wimmer M. Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz // J. Ecaris (Hrg.) *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 1998. S. 107.

<sup>4</sup> Термин впервые введён социологом Катариной Рутски; см: Rutschky K. (Hrg.) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/M., Berlin, Wien, 1977. Ср. также: Miller A. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt/M., 1983.

<sup>5</sup> Ср.: Meyer-Drawe K. *Leiblichkeit und Sozialitaet. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München,

гетерономию в отношениях между взрослыми и детьми. Открытие детства оборачивается, таким образом, его завоеванием. Чем отчётливее становится осознание «особого положения ребёнка в обществе», тем яснее обнаруживается, что культурное/символическое дистанцирование взрослых от детей выступает одновременно инструментом *колонизации* детства.<sup>6</sup>

Намеченная выше «авторитарная» линия в модерном определении отношения к ребёнку требует, однако же, существенного дополнения, поскольку восприятие ребёнка в европейской культуре всегда характеризовалось амбивалентностью. С одной стороны, ребёнок рассматривался как тот, кто должен быть принудительно подведён под категорию (взрослого) субъекта; с другой – как символ свободы от всякой принудительности, предзаданной социальной нормативности, символ ничем не скованной креативности. От экспрессивных высказываний Руссо и Гёльдерлина по поводу того, что у нас нет никакого понятия о детстве, через романтическое представление о детстве как о потерянном рае, истине человечности, до знаменитого третьего превращения человеческого духа в *Так говорил Заратустра* речь идёт об одной и той же культурной тенденции, предполагающей не подчинение (не подведение под категорию взрослого субъекта), а *идеализацию* образа ребёнка, посредством которой *ребёнок становится парадигмой для самоопределения взрослого*.

«Дитя, – говорит ницшевский Заратустра, – это невинность и забвение, новое начинание и игра, колесо, катящееся само собою, первое движение, священное “Да”».<sup>7</sup>

Важно понять, что отмеченная идеализирующая тенденция лишь повидимости противостоит описанной ранее авторитарной тенденции. Эти линии не являются альтернативными образованиями, а суть *комплементарные* моменты в истории современного субъекта. Комплементарность означает в данном случае, что речь идёт о двух взаимодополняющих модусах *присвоения* жизненной перспективы ребёнка – присвоения (а) через редуцирование ребёнка к статусу ещё-не-субъекта и (б) через метафорическое усвоение детской формы жизни как собственной идеальной возможности. Идеализированный образ ребёнка превращается в утопический самообраз взрослого субъекта. Свойственная ребёнку свобода от социальной нормативности (трактуемая по другой линии как дикость, нецивилизованность) *воображается* «взрослым субъектом» как принцип *его* подлинной креативности. Существование

---

1984. S. 161.

<sup>6</sup> Использование термина «колонизация» не является здесь случайной метафорой. Речь идёт о принципиальной структурной гомологичности в подчинении «чужой культуры» – будь то примитивный народ или ребёнок; ср.: Wimmer, op. cit., S. 108ff.

<sup>7</sup> Ницше Ф. *Так говорил Заратустра*. Пер. В.В. Рынкевича. М., 1990. С. 23.

отмеченной амбивалентности разоблачает примечательную не-тождественность современного субъекта с самим собой – несамотождественность, которая обнаруживается через противоположные способы взрослого-субъекта соотносить себя с «неразумным детским существом», делая тем самым из субъекта «двуликого Януса», который, с одной стороны, преодолевает чуждость ребёнка, с другой – её присваивает. Эта *рас-становка* – несводимость обеих сторон друг к другу при их принципиальной комплементарности – и есть в таком случае современный *Взрослый-субъект*, «двуличность» которого имплицитно и соответствующий практический (педагогический) дуализм.

Действительно, две означенные линии находят отражение в соответствующих педагогических установках, определяемых Эугеном Финком как авторитарная (*autoritative*) и сентиментальная педагогика.<sup>8</sup> Несмотря на то что отношение между двумя методологиями может быть выражено с помощью антитезы *Führen oder Wachsen lassen – руководить или дать-расти-самому*, – Финк подчёркивает, что эта оппозиция находится в рамках одной и той же логики(!): «В первом случае свобода воспитателя мыслится как безотносительная, во втором – природа воспитуемого»<sup>9</sup>. То есть исходным пунктом воспитательного отношения является или суверенная позиция взрослого, или идеализированная позиция ребёнка. Выше уже отмечалось, что в обоих этих случаях взрослый субъект занимает, в конечном счёте, самим собой. Авторитарный метод, если определять его негативно, есть не что иное, как проследовательная нейтрализация препятствий на пути становления взрослым (педагогическая задача понимается здесь как превращение природного дикаря в культурного человека – разумного и ответственного члена общества). В свою очередь, характерная для сентиментальной педагогики фиксированность на спонтанной/естественной креативности в развитии ребёнка опирается на идеализированный образ ребёнка, *предпосылаемый* разработке соответствующих методик. Если задаться вопросом о генеалогии этой предпосылки, то мы обнаружим, что имеем здесь дело с субтильным нарциссическим переносом: через фокусирование на автономном саморазвитии ребёнка сентиментальная педагогика питает и поддерживает идеализацию, парадигматическую для утопического самообраза взрослого-субъекта (самообраза, в котором субъект, выступая как «иное, нежели разум»), притязает на такую же абсолютность, что и инстанция разума).

Обращение к Ницше могло бы помочь в прояснении существа зафиксированного выше нарциссического переноса. Хотя самого Ницше и нельзя упрекнуть в соскальзывании в сентиментальность, культивирование этого подхода опирается на развитое у

<sup>8</sup> Fink E. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg, 1970. S. 216. Наиболее известным примером «сентиментальной педагогики» является педагогическая теория и практика Марии Монтессори.

<sup>9</sup> Fink, op. cit., S. 222–223.

Ницше *параллелизирующее* рассмотрение взрослого и ребёнка как автономных индивидов. Такое рассмотрение делает возможным прямой перенос, который превращает ребёнка в метафору наивысшей жизненной формы взрослого субъекта (Сверхчеловека). Для Ницше дитя – это и метафора для самотолкования взрослого, и автономная конкретизация Сверхчеловека. Параллель между взрослым и ребёнком выступает, таким образом, как воображаемая конструкция, которая делает возможным присвоение детской позиции. Обращение к Ницше помогает понять следующее: поскольку происходит метафоризация как воображаемое присвоение детской позиции, может быть развито сентиментальное отношение в педагогике; и наоборот – поскольку имеет место методическое культивирование ребёнка как инстанции автономного спонтанного саморазвития, взрослые питают и поддерживают свой собственный идеализированный самообраз.

Амбивалентное восприятие ребёнка ни в одном из своих аспектов не отменяет, таким образом, того, что Левинас назвал прикованностью субъекта к себе самому – прикованностью Взрослого-субъекта к себе самому, которая оборачивается таким же амбивалентным «оккупированием позиции ребёнка»<sup>10</sup>. Если эта колониаторская установка является одной из определяющих характеристик современного субъекта, то знаком постмодерна было бы возобновление вопроса о *различии* взрослый/ребёнок: о том, что оно значит и как могло (должно было?) бы пониматься его удержание?

## 2. Контуры новой констелляции

Сегодня уже очень точно можно опознать контуры новой идейной и методологической констелляции, свидетельствующей о существенных трансформациях в понимании отношения взрослый–ребёнок. В формировании этой новой констелляции принимали и принимают участие самые разные направления социально-гуманитарного знания: от психологии развития до философии. В рамках данной статьи хотелось бы отметить лишь некоторые наиболее значимые вехи на этом пути, с тем чтобы в ключительной части подробнее остановиться на тех изменениях, которые происходили в области философской концептуализации фигуры ребёнка и самого различия взрослый/ребёнок.

### 2.1. Новые исследования детства в социальных науках

Если говорить о психологии развития, которая традиционно рассматривала ребёнка с точки зрения успешного становления взрослым, то радикальное изменение ситуации может быть обнаружено при сопоставлении подходов таких выдающихся психологов XX века, как Пиаже и Мерло-Понти. Швейцарский учёный, как из-

<sup>10</sup> Castaeda C. The child as a feminist figuration: Toward a politics of privilege // *Feminist Theory*. 2001. Vol. 2. P. 29–53.

вестно, исследовал развитие мышления ребёнка именно с позиции генезиса рациональности взрослого. По сравнению с его концепцией в сорбоннских лекциях Мерло-Понти 1949–1952 гг., посвящённых анализу психологии ребёнка, происходит настоящее *высвобождение* ребёнка как носителя *собственной* рациональности и собственного жизненного горизонта, которое впоследствии было воспринято и развито в феноменологически ориентированных педагогических теориях.

Особого внимания заслуживают разные направления и аспекты исследования детства, сформировавшиеся в социальных науках.<sup>11</sup> Отдельное место здесь занимают работы, посвящённые *историям*, или эволюции, детства («классики жанра» – Ф. Арьес, Л. Демоз). Программная задача этих исследований заключается в том, чтобы (по аналогии с феминистской озабоченностью вписыванием половой дифференции (*engendering*) в историческое повествование) выделить и вычитать в европейской истории «место» ребёнка, перечитать историю через призму современной озабоченности системной легитимизацией насилия и подавления в отношении ребёнка, осуществлявшейся господствующими (философскими, морально-правовыми итд) дискурсами и институтами. В дополнение к названным историческим штудиям с 1980-х гг. начинают формироваться новые социологические, антропологические и педагогические исследования детства, характеризующиеся методическим противодействием тому, чтобы рассматривать детей с точки зрения успешного становления взрослыми.<sup>12</sup>

Новый взгляд на ребёнка (при всей разнице между конкретными подходами) отличается *заботой о дистанции* по отношению к детской форме жизни – заботой, которая равным образом хотела бы избежать и насильственного подведения ребёнка под категорию «взрослого», и искусственной идеализации ребёнка, предполагающей утопическое самоотождествление с ним. В новых исследованиях детства можно выделить два основных направления. Первое – это исследование детства как «социальной конструкции» и, соответственно – как дискурса, что предполагает изучение структурных условий детства. Второе – это *субъектноориентированные* исследования, в рамках которых дети изучаются как социальные *акторы*, а с 1990-х – уже и как те, кто *сам конструирует* своё собственное детство. Важно зафиксировать основное – и, увы, не лишённое противоречий – методологическое притязание подобных

<sup>11</sup> См. обзор научной библиографии по теме «детство» в: *Теория моды*. 2008 (лето). № 8.

<sup>12</sup> Следует подчеркнуть, что оформление исследований детства как отдельного направления в социальных науках произошло вслед за феминистским обращением к теме подавления и репрезентации детей в культуре ещё в 1970-х гг. Систематизирующий обзор основных исследовательских подходов в этой области см. напр., в: Heinzel F. (Hrg.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München, 2000.

исследований, а именно – притязание на то, чтобы *изучать детей из перспектив самих детей*. Как пишет А. Краус:

«Ставится вопрос о том, как дети интерпретируют переносимые на них образцы мышления, поведения и действия, *как* они усваивают таковые, *как* они адаптируют эти образцы к своим собственным потребностям и *как* отказываются от последних».<sup>13</sup>

Приведённая цитата позволяет очень точно отследить сдвиг, который произошёл в «научном взгляде» на ребёнка. Если классический современный подход основывался на том, что «социальный тип “ребёнок” предполагает развитие социального типа “взрослый”»<sup>14</sup>, то сегодняшний взгляд выделяет – высвобождает – жизненную перспективу ребёнка как то, что *per definitionem* не может быть присвоено взрослым и, в частности, подведено под категорию взрослого-субъекта. Главный вопрос, который в этой связи возникает, это: каковы практические импликации подобной эмансипации? Сузим его пока до очень точечного вопроса о том, как возможно исследование детей взрослыми *из перспектив самих детей*? На сегодняшний день существует целый ряд работ, посвящённых критическому анализу количественных и качественных эмпирических исследований детского опыта. Суть критики – в выявлении крайней проблематичности предлагаемых результатов (и тем более – выводов), упирающейся, в конечном счёте, в неразрешимые методологические трудности исследования детей. Проблематичной представляется уже сама обработка детских сообщений, поскольку таковая должна осуществляться в соответствии с научной рациональностью взрослых. Дирк Хюльст выносит эту проблему в название своей статьи – *Возможно ли научно контролируемое понимание ребёнка?*, – где признаёт, что многочисленные проблемы с коммуникацией между взрослыми и детьми могут вызвать сомнение в том, что «... *понимание* как социально-научная исследовательская стратегия вообще может быть применимо в такой предметной области, как исследование детства»<sup>15</sup>. Другими словами, субъектноориентированные исследования детства сталкиваются с той проблемой, что общение с ребёнком не может анализироваться по меркам и критериям коммуникативной рациональности взрослых, на которую опирается и соответствующая научная рациональность (в частности, методология социологических опросов).

<sup>13</sup> Kraus A. Das «performative Spiel» als ein didaktischer Weg «zu den Sachen selbst» // Доклад, прочитанный на международной конференции *In statu nascendi: Phenomenology*. Pedagogy. Psychotherapy (октябрь 2009, Вильнюс).

<sup>14</sup> Wimmer M. Erziehung und Leidenschaft. Zur Geschichte des pädagogischen Blicks // D. Kamper, Ch. Wulf (Hrsg.) *Der Anderer Körper*. Bd. 1. Berlin, 1984. S. 90.

<sup>15</sup> Hülst D. Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? // F. Heinzel (Hrg.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München, 2000. S. 37–55.

Фредерике Хайнцель предлагает в этой связи примечательный ход: проводить исследование не *о* детях (*nicht über sie*), а *с* детьми (*mit Kindern*).<sup>16</sup> Это провокативное и одновременно крайне проблематичное методологическое предложение нужно понимать, разумеется, не в том смысле, что детей необходимо обучить следовать научным критериям взрослых. В нём содержится имплицитное указание на односторонность *субъектноориентированного* подхода, который в своих попытках развернуть перформативную перспективу ребёнка как социального актора оставляет «за кадром» эвристику самого бытия-друг-с-другом взрослых и детей. Очевидно, что методологические тупики современных исследований детского опыта смогут быть преодолены только тогда, когда будет предложена *а-субъективная* аналитическая парадигма, интерпретирующая индивидуальный опыт через призму опыта отношения – точнее, «события взаимоотношения» (Бахтин) – взрослого и ребёнка.

В завершении этого краткого обзора хотелось бы также упомянуть значимое место «детского вопроса» в современных исследованиях, посвящённых трансформации семьи.

Эмансипаторский дискурс в отношении ребёнка как участника социальной жизни является интегрированной частью (прежде всего) феминистского антипатриархатного дискурса, сосредоточенного на анализе отношений власти и подчинения в семье как социальном институте. Делая акцент на несправедливости *женщины и ребёнка* в классических формах семейной жизни, радикальные феминистские теоретики связывают деконструкцию «мужского субъекта разума» с уничтожением самого института семьи как сообщества, построенного на одностороннем патронировании – будь то супружеском или, буквально, отцовском. Социальные теоретики, затрагивающие проблему трансформации семьи в современном мире (напр. Гидденс или Хоннет) и разделяющие интенцию на обеспечение эгалитарных морально-правовых принципов жизни внутри семьи, сближаются с феминистскими авторами в понимании того, что пересмотр политики отношений между полами внутри семьи предполагает также и *трансформацию отношений между взрослыми и детьми*. Ясно, что переструктурирование властных отношений в связи с радикальными изменениями в символической организации полового разделения труда в современном обществе должно сопровождаться не менее радикальным преобразованием базовых эмоциональных диспозиций внутри семьи. Пытаясь сформулировать существо происходящих в этом поле изменений, Гидденс (в книге *Трансформация интимности*) вводит для характеристики оптимального эмоционального климата в отношениях между взрослыми и детьми такое определение, как «демократия чувств», коррелирующее с

<sup>16</sup> Heinzl F. Einleitung // F. Heinzl (Hrg.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München, 2000. S. 21–36. (Kinder konstruieren ihren Alltag auf vielfältige Art und Weise *mit*, sie legten/beurteilen diesen *mit*.)

торжеством антипатриархатных морально-правовых установок в семье. Однако данное определение остаётся голой декларацией, поскольку Гидденс совершенно не проясняет принципиальные «условия возможности» заявленного эгалитаристского позиционирования ребёнка в семейном сообществе. Мы упираемся в ту же проблему, с которой столкнулись субъектноориентированные исследователи детства: как совместить эгалитаризацию (читай: рационализацию, демократизацию) с нередуцируемостью «детского» ко «взрослому» – *ergo* с той специфической асимметрией, которая свойственна различию взрослый/ребёнок?

## 2.2. Децентрирование Взрослого-субъекта как детрансцендентализация: от Гуссерля к Финку

Предпринятая в первой части историческая реконструкция, в рамках которой зафиксирована структурная взаимосвязь философской концептуализации субъекта и основных способов практического обхождения с детьми в эпоху модерна, позволяет утверждать, что разговор о существенных трансформациях в области межпоколенческого опыта в эпоху постмодерна предполагает – в качестве своего принципиального контекста и основания – анализ соответствующих трансформаций в философском самопонимании взрослого субъекта. В этом отношении упомянутые выше новаторские подходы в социальных науках в своей совокупности хотя и намечают новую идейную констелляцию в понимании детского опыта, однако же «повисают в воздухе» и оказываются принципиально недостаточными до тех пор, пока не увязываются с философской критикой концепта субъекта, осуществляемой через призму *отношения* взрослый–ребёнок. Другими словами, есть необходимость в том, чтобы ввести философию в качестве значимого участника намечающейся новой констелляции. Изменение философской оптики, называемое сегодня децентрированием субъекта, будет отслежено ниже как *переход* от Гуссерля к Финку, при этом речь будет идти не о децентрировании «вообще», а о децентрировании, осуществляемом по линии различия взрослый/ребёнок.

### «Трансцендентальный ребёнок» Гуссерля

В контексте данной статьи Гуссерль интересен тем, что он, с одной стороны, совершенно очевидно и однозначно репрезентирует просвещенческий способ концептуализации ребёнка, а с другой – со всей присущей его мысли решимостью и настойчивостью заходит в своих вопрошаниях относительно детского опыта достаточно далеко, чтобы в свете этих вопросов выявились границы его собственного, трансцендентально-эгологического, подхода.

Обозначим сначала кратко проблемный контекст, в котором оказывается необходимой тематизация фигуры ребёнка у Гуссерля.

Речь идёт о трансцендентальной теории истории, над которой Гуссерль работал в 1930-е гг. Гуссерль исходил из того, что человеческое сообщество является историческим сообществом постольку, поскольку нынешнее и прошлые поколения причастны одной и той же взаимосвязи нормативных и символических значений, т. е. *вместе* участвуют в формировании смыслового измерения соответствующего – «своего», «домашнего» – жизненного мира (*Heimwelt*). Его интересовал, таким образом, феномен историчности как преемственности в смыслообразовании, которая обеспечивает устойчивость – *континуальность* – «домашнего мира». Трансцендентальная теория истории выступила как философская концептуализация связи поколений в человеческом сообществе – прежде всего *диахронической* связи, ибо базовый тезис Гуссерля состоял в том, что континуальность «домашнего мира» основывается на социализации (объединении-в-сообщество: *Vergemeinschaftung*) актуально живущих с давно умершими. Для обозначения возобновляющего регенирования смысловых содержаний культуры через смену поколений Гуссерль ввёл специальное понятие – *генеративность* (*Generativität*). Феномен генеративности выступал, таким образом, корнем историчности и в ретроспективе означал, что так называемый «наш культурный мир» имеет анонимный исторический бэкграунд, на который опираются ныне действующие и считающиеся *нормальными* системы восприятия, поведения и мышления. Оставаясь сокрытой (нетематизированной) в актуальной значимости этих систем, генеративность означает, тем не менее, постоянную живую социализацию живущих с умершими и в этом смысле есть не что иное, как *живая историчность*.

Здесь следует подчеркнуть, что в методологическом плане выявление феномена генеративности как корня историчности основывается в гуссерлевском учении на абстрагировании от таких *аномальных* фигур, как дети, старики и сумасшедшие. Они исключаются из рассмотрения, поскольку не могут выступать в качестве носителей типики данной культуры (её системы нормальности). Вводя понятие генеративности, Гуссерль работает с такой абстракцией, как *нормальный взрослый человек* и, соответственно, «сообщество зрелых людей моего нормального “Мы”»<sup>17</sup>. При этом данное «Мы» равным образом включает и ныне живущих, и умерших «нормальных взрослых людей» конкретного культурного мира. В этом контексте Гуссерль формулирует: «Исторический мир – это мир взрослых»<sup>18</sup>.

Для понимания того, каким образом и почему фигура ребёнка всё-таки оказывается в поле его трансцендентального анализа, необходимо сказать несколько слов о так называемой «трансцендентальной загадке рождения» в гуссерлевской феноменологии

<sup>17</sup> Husserl E. *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass*. Dritter Teil: 1929–1935. (Hua XV) Den Haag, 1973. S. 141.

<sup>18</sup> Husserl E. *Späte Texte über Zeitkonstitution (1929–1934)*. Die C-Manuskripte. (Hua VIII) Den Haag, 2006. S. 243.

истории. Загадка коренится в том, что рождение рассматривается здесь *одновременно* и как мирское, и как трансцендентальное событие (*Vorkommnis*). Это означает, что рождение может выполнять свою трансцендентальную функцию – то есть быть принципиальным условием конституирования «домашнего мира» – именно постольку, поскольку оно является мирским событием, «через» которое в человеческое сообщество вступают новые члены. Этот двусмысленный статус рождения оборачивается для гуссерлевского подхода (в основе которого, напомним, лежит трансцендентальное Я как высшая инстанция конституирования мира) неразрешимым противоречием, обнажающим всю проблематичность вводимого Гуссерлем различия трансцендентального и мунданного субъектов. Названное противоречие касается как раз статуса рефлексивного взрослого-субъекта *как* трансцендентального субъекта: в рамках трансцендентальной теории истории он должен конституировать своё собственное рождение, тогда как трансцендентальная субъективность, по строгому определению самого Гуссерля, ни рождается, ни умирает. Строгая методологическая дихотомия мунданное/трансцендентальное терпит крах на событии рождения. Фраза «трансцендентальная загадка рождения» содержит имплицитное указание на то, что *воплощённый субъект* – и соотв. исторический мир – требуют переосмысления трансцендентальной инстанции (функции). В гуссерлевской тематизации фигуры ребёнка можно усмотреть вполне последовательное развитие этой загадки. Новорождённый ребёнок, поскольку он не может репрезентировать никакой культурный мир, как бы пролонгирует событие рождения: детская фаза превращает *дисконтинуальность*, которая «врезается» в историческое развитие всякого человеческого сообщества через рождение нового члена, в пролонгированную дисконтинуальность. Ребёнок лишь потому может рассматриваться как «наша надежда», что являет собой *разрыв* в смысловой текстуре «домашнего мира», носителями которой являются «нормальные взрослые». Выше уже отмечалось, что феноменология истории сосредоточена на прояснении условий возможности континуальности «домашнего мира», означающей историческое (становящееся) измерение человеческого опыта как «общего опыта», который превосходит мою конечную жизнь, протягиваясь «через все наши жизни и через открытую цепь поколений»<sup>19</sup>. Принадлежа – по факту рождения – этой цепи, взрослый субъект может (в результате совершения определённых рефлексивных процедур) выступить в роли трансцендентального субъекта и заняться прояснением конститутивных принципов своего «домашнего мира». Двигаясь по этому пути, рефлексивный субъект столкнётся с «трансцендентальной загадкой рождения», которая указывает на невозможность осмыслить проблему дисконтинуальности в истории посредством

<sup>19</sup> Цит. по: Waldenfels B. *Das Zwischen reich des Dialogs*. S. 345. Там же Вальденфельс подчёркивает: «Общность превосходит рождение и смерть в связности генеративности».

классического расклада на мунданное и трансцендентальное. Говоря по-простому, то, что интересует Гуссерля в этот период, это вопрос: как возможна континуальность (смысловая преемственность), если в человеческом мире есть такие «вещи», как рождение и ребёнок?

Трансценденталист Гуссерль фиксирует «сущностный перелом (*Einschnitt*) между ребёнком и взрослым в индивидуальном развитии человека»<sup>20</sup>, в силу чего детскость (*Kindlichkeit*) беспокоит его именно как *длящийся разрыв* в нормальном поддержании смысловой текстуры жизненного мира. Его осмысление фигуры ребёнка не является, таким образом, беспредпосылочным, но подчиняется вполне определённой задаче: вписать ребёнка в историческую континуальность, конституирование которой восходит к трансцендентальному Я. Говоря иначе, разрешить проблему ребёнка как проблему дисконтинуальности означает: выявить трансцендентальное значение ребёнка в деле конституирования «домашнего мира». Подобно рождению и в сущностной связи с амбивалентностью рождения детскость, будучи мирским феноменом, должна быть осмыслена одновременно и как трансцендентальное «происшествие». В последнем случае речь идёт о том, чтобы показать трансцендентальное Я в модусе «ребёнка». При этом кавычки, к которым прибегает Гуссерль, говоря о трансцендентальном «ребёнке», недвусмысленно отражают «загадочный» характер обсуждаемой проблематики. Трансцендентальная субъективность хотя и не может *быть* ребёнком (иметь человеческий мунданный онтогенез), но она должна – поскольку рождённый человек приходит в мир сперва ребёнком – уметь функционировать мироконституирующим образом «в» ребёнке, т. е. выступать *в качестве* ребёнка. Гуссерль даёт следующее пояснение:

«“Ребёнок” растает в мир, как этот последний всякий раз для него теперь есть. Это означает: трансцендентальный “ребёнок” растает в исторический статус развивающейся интерсубъективности. Он усваивает результат этого развития, систему инвариантных форм, которые являются образцами развития (*Entwicklungsgestalten*) для отдельного индивида...»<sup>21</sup>

Анализируя отмеченное «вращение» (оно же – конституирование мира трансцендентальным «ребёнком»), Гуссерль различает две стадии бытия-ребёнком.<sup>22</sup> *Первая* – это младенец (*Wickelkind*): на этой стадии ребёнок осваивается со всеобщими аисторическими реальностями в пространство-временности, или с реально-в-себе-сущим-для-каждого. *Вторая* – это «подлинный человеческий ребёнок» (или «детская жизненномирная (*lebensweltliche*) личность»): на этой стадии детский горизонт уже отмечен предначертаниями, которые определяют его принадлежность к конкретному культур-

<sup>20</sup> Hua VIII, S. 242.

<sup>21</sup> Ibid., S. 431.

<sup>22</sup> Ibid., S. 243.

ному миру (к его «домашнему миру»). Гуссерль словно стремится очертить временные (хронологические) рамки той трансцендентальной проблемы, которую ему нужно решить «в лице» ребёнка: как «вновьприбывший» в человеческом мире – т. е. как мунданный феномен – он *не* может репрезентировать этот мир как взаимосвязь значений, и всё же на трансцендентальном уровне он должен быть проинтерпретирован как агент (или принцип) мироконституирования. Трансцендентализация ребёнка осуществляется при этом благодаря предварительному схватыванию – *просвещенческой подстановке* – ребёнка как *ещё-не-способности* репрезентировать смысловую взаимосвязь «домашнего мира». Такая концептуализация позволяет успешно *нейтрализовать* проблему дисконтинуальности, возникающей в связи с рождением ребёнка. Нейтрализация осуществляется через воспитание и социализацию и означает, с одной стороны, становление личностью, с другой – элиминирование его фундаментальной чуждости по отношению к «домашнему миру».<sup>23</sup> Можно сказать, что сохранение устойчивости «домашнего мира» зависит от того, насколько гладко протекает социальная *нормализация* детей в их повседневном общении со взрослыми. Всякий жизненный мир как система нормальности оказывается поставлен на ребёнка! В тоталитарных системах, для которых характерна гипертрофированная озабоченность поддержанием существующего порядка, это всегда очень хорошо понимали (от платоновского государства до воспитательных практик большевизма и фашизма). Трансцендентальное обоснование Гуссерля, словно некий защитный жест, призвано лишить эту «поставленность мира на ребёнка» всякого намека на риск, что достигается как раз посредством методического исключения дружности (инаковости) ребёнка, фиксируемой лишь в негативных терминах несоответствия «взрослой норме».

Путь отмеченного методического исключения дружности ребёнка выглядит следующим образом: рефлексирующий взрослый, занимая трансцендентальную позицию, ставит вопрос о систематическом месте ребёнка в конституировании *имеющегося* мира; ставя вопрос таким образом, мыслящий *уже совершил* эпохальную подстановку – проинтерпретировал детскость как ещё-не-способность репрезентировать этот мир; обретение такой способности («врастание в мир») есть живой процесс конституирования мира заново – процесс, который протекает как постепенное у- и освоение репрезентируемой взрослыми системы нормальности; Гуссерль резюмирует: «Мироконституирование является делом интересубъективности взрослеющего и уже взрослого человека»<sup>24</sup>, – интер-

<sup>23</sup> Ср.: «Нормальный жизненный стиль не только факт, но и бытийное должествование. Ребёнок воспитывается в направлении формы традиции, и далее переступание через эту форму вследствие «эгоизма» осуждается и наказывается, и способ наказания сам принадлежит этой форме» (Hua XV, S. 141).

<sup>24</sup> Hua VIII, S. 75.

субъективность означает здесь коммуникативно опосредованное дозревание ребёнка до ступени зрелости, на которой горизонтный смысл его мира *должен* стать идентичным горизонту нормального взрослого; таким образом, трансцендентальное Я – как последняя инстанция конституирования – осуществляет свою конституирующую функцию через интерсубъективность взрослого-и-ребёнка, а обозначение «трансцендентальный ребёнок» фиксирует полное абсорбирование детской перспективы трансцендентальным измерением мироконституирующего Я, мунданным «представителем» которого является философски рефлекслирующий взрослый.

В начале этого пункта отмечался особый переходный характер размышлений Гуссерля, связанный с тем, что он не просто репрезентирует просвещенческий способ концептуализации ребёнка, но и определённым образом его проблематизирует. Это происходит, когда он задаётся вопросами, обнаруживающими, что «дело о ребёнке» – несмотря на проведённую трансцендентализацию – по-прежнему остаётся открытым.

«Ступень младенца, – пишет Гуссерль, – хотя и ведёт к миру ... реально-в-себе-сущего-для-каждого. Однако как обстоит дело с горизонтом открытых бытийных возможностей этого мира пробуждающегося [индвидуида], который пробуждается именно для мирского бытия, но сначала – для “бытия-ребёнком-в-мире”?»<sup>25</sup>

Не менее красноречивым, чем сам вопрос, является отсутствие на него какого-либо ответа у Гуссерля. В сущности, он спрашивает здесь о том, что такое бытие-ребёнком *до* или *помимо* проведённой им самим (просвещенческой) концептуализации, или: в чём заключается собственная жизненная перспектива ребёнка? Таким образом, Гуссерль одновременно и исполняет философскую программу Просвещения (программу подведения ребёнка под категорию взрослого-субъекта), и реактуализирует то событие, ответом на которое эта программа стала, – открытие ребёнка в его другости. Он выявляет, если можно так выразиться, чистый смысл того аффективного априори, которое должно было лежать в основании «открытия детства». Чистый значит: до идиосинкразии, до невыносимости «иного, чем Разум», – но равным образом и до восторженной идеализации ребёнка, являющейся, как мы видели, всего лишь «хитростью Разума», присваивающего себе таким образом имя ребёнка как имя собственной утопии. Чистый аффект – это удивление, озадаченность. Чистый значит не отягощённый интерпретацией, пускай даже «всего лишь» эмоциональной интерпретацией – будь то раздражение или умиление.

Как таковой чистый аффект выводит за рамки уже упоминавшейся базовой дихотомии гуссерлевского учения – различения трансцендентального и мунданного субъектов. Он устанавливает такое первенство мунданного опыта (опыта задетостью Другим),

<sup>25</sup> Hua VIII, S. 242.

которое опровергает конститутивные притязания трансцендентального субъекта. Трансцендентализация фигуры ребёнка является, со своей стороны, не чем иным, как аннигиляцией аффекта. Трансцендентальный «ребёнок» Гуссерля уже не вызывает никакого удивления! Как пишет Вальденфельс:

«В трансцендентальной эгоцентрике дружба всего сущего улетучивается, и всё растворяется в континуальном разворачивании смысла».<sup>26</sup>

Озадаченность Гуссерля, вылившаяся в приведённый выше вопрос, имеет, таким образом, своим условием не что иное, как детрансцендентализацию мыслящего и переживающего субъекта. Поставленный вопрос артикулирует отнесённость Взрослого-субъекта к Ребёнку-как-Другому в его нередуцируемой инаковости. Удерживать эту отнесённость означало бы не допускать перехода в регистр трансцендентального Я. Другими словами: пока Взрослый-субъект удивлён, трансцендентальная эгоцентрика не может сложиться как автономный гомогенный порядок, отвечающий за конституирование действительности. С позиции взрослого, репрезентирующего трансцендентальное Я, удивление – это системная утечка в такого рода порядке. Утечка, указывающая на необходимость взглянуть на мир – на бытие-друг-с-другом – иначе, нежели через очки эгоцентрического смыслоконституирования.

#### *Финк: der Mensch ist ein Plural*

Немецкий философ Эуген Финк (который, к слову, был учеником Гуссерля) также представляет для нас особый интерес: он не только предложил а-субъективную стратегию истолкования бытия-друг-с-другом (включая связь взрослый–ребёнок), но и посвятил последний (послевоенный) этап своего творчества разработке «третьего пути» в педагогике, преодолевающего тупики авторитарного и сентиментального подходов. Основанием революционных трансформаций в педагогике выступила новая философская концепция мира, или космология, Финка. Создание космологического учения явилось результатом критического размежевания Финка с двумя ведущими авторитетами феноменологической философии – Гуссерлем и Хайдеггером. Финк исходит из констатации принципиальной невозможности объяснения со-бытия с другим в рамках трансцендентально-горизонтной концепции мира (будь то в версии Гуссерля или же Хайдеггера). В данной статье мы вынуждены ограничиться очень краткой характеристикой существа космологического учения Финка, минимально необходимой для того, чтобы обозначить контуры новой концептуализации отношения взрослый–ребёнок в его творчестве.

<sup>26</sup> Waldenfels B. *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophischen Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*. Den Haag, 1971. S. 338.

Финк пытается разработать диалектическое (спекулятивное) истолкование мира, которое принимало бы во внимание саму двусмысленность этого понятия: мир – это и универсум всего сущего, и то смысловое поле, которое складывается как результат человеческого понимающего отношения к миру. Свершение мира никогда поэтому не может быть сведено к конституирующей (Гуссерль) или набрасывающей (Хайдеггер) активности субъекта. Диалектический характер мира как свершения, которое не может быть схвачено в интенциональных актах, Финк пытается выразить с помощью символа игры, размечая при этом «игровое пространство» (*Spielraum*) мира посредством ряда диалектических оппозиций, которые символическим образом представлены («разыгрываются») в основных феноменах человеческого бытия, формах социальной жизни и повседневных вещах человеческого мира (колыбель, трапезный стол и т. д.). Человек как *ens cosmologicum* имеет опыт мира через понимающее (ключевое слово здесь – мирооткрытость) участие в его свершении, трактуемом как непрерывный процесс самодифференциации жизни, или космический процесс индивидуации (*Verinselung*) всего конечного сущего. Человек как конечное сущее – часть этого свершения, в связи с чем Финк говорит о *гомологии* между человеком и миром, которая должна, по его мнению, стать базовым принципом и антропологии, и социального учения. Отмеченная гомологичность означает, что человек (именно как *Weltwesen*) по самой своей сути есть *ein Plural* – существо человека плюрально: он есть, исполняется через и в силу различий, определяющих его конечность и возникающих в порядке самодифференциации жизни. Имеется в виду различие полов и различие поколений (разных возрастных ступеней, прежде всего – старости и молодости, взрослых и детей). Формирование нравственности рассматривается в этой связи как символическая манифестация участия «плюрального человека» в свершении мира – участия, которое должно соответственно пониматься как со-деление мира: *Mit-teilen als Welt-teilen* (по формуле Финка). Подобное «со-деление» и есть единящее (*einheitsstiftende*) основание всякого человеческого сообщества.

Отношение взрослый–ребёнок осмысляется, таким образом, из а-субъективной перспективы соучастия в свершении мира (включая его нравственное измерение) и получает, соответственно, амбивалентное истолкование. С одной стороны, Финк говорит о двусторонней жизненной доверительности (*die gegenseitige Lebensvertraulichkeit*), связывающей различные возрастные ступени. Названная доверительность предполагает досоциальную и доиндивидуальную связь понимания (*Verstehenszusammenhang*) между различными поколениями<sup>27</sup> и является как таковая условием воз-

<sup>27</sup> «Старый человек и юноша могут прийти к пониманию, потому что жизнь сама с собой знакома, узнаёт себя во всех возрастных ступенях»; см.: Fink E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg 1992. S. 91.

возможности воспитания в человеческом мире<sup>28</sup>. С другой стороны, имманентная доверительность жизни с самой собой, пронизывающая все формы индивидуации, не может исчерпать смысл воспитания. В соответствии с двусмысленностью понятия мира, которая предполагает, что различие старых и молодых никогда не остаётся чисто имманентным принципом жизни, Финк указывает одновременно на *нередуцируемое* *двустороннее непонимание* (*das wechselseitige Missverständnis*) поколений как структурное условие – *Spielraum* – феномена воспитания. Отмеченное *взаимонепонимание поколений* обусловлено тем, что каждая возрастная ступень имеет свою мировость (*Welthaftigkeit*), т. е. свой жизненный модус участия в свершении мира и свой смысловой горизонт. В диалектическом свершении мира взрослый и ребёнок отнесены друг к другу (релятивны) в их нередуцируемом различии; правильный подход к воспитанию должен исходить из идеи гомологии, что означает – из принципа со-участия. Этот принцип опирается в космологии Финка на амбивалентную связь – диалектическую равноисходность – имманентной жизненной доверительности и взаимонепонимания поколений. Практической импликацией такого подхода является отказ мыслить педагогический праксис в терминах безусловного преимущества взрослых. Мы находим в этой связи у Финка очень точное возражение Гуссерлю, маркирующее одновременно эпохальное размежевание с просвещенческой идеологией в целом. Если Гуссерль трактовал переход от бытия-ребёнком к бытию-взрослым как «научающееся восхождение отдельной личности от трансцендентального “ребёнка” к деятельному социальному субъекту»<sup>29</sup>, то Финк замечает:

«Поскольку мы привыкли толковать “обучение” лишь как вычитывание обхождения с миром, практикуемого взрослыми, мы очень легко упускаем из виду опыт, который приходит к учителю в его дидактическом обращении к ребёнку, – упускаем, как много даёт и ребёнок, беря».<sup>30</sup>

Финк стремится, таким образом, опрокинуть вертикаль власти, учреждённую «разумным взрослым субъектом». Признавая, что из воспитания нельзя изъять смысл подготовки, он всё же подчёркивает, что оно не сводится к голому формированию детей для дальнейшей взрослой жизни. Децентрирование просвещенческого субъекта, предполагающее отказ от подобного одностороннего истолкования, нацелено у Финка, в конечном счёте, на освобождение особого *эвристического потенциала* отношения взрослый–ре-

<sup>28</sup> Воспитание, отмечает Финк, возможно постольку, поскольку старые люди «таинственным образом узнают себя в молодых, едины с ними», поскольку «в смене ступеней жизни через старость и смерть они чувствуют непреходяще единую всеобъемлющую жизнь целого» (Fink, *Natur, Freiheit, Welt*, op. cit., S. 92).

<sup>29</sup> Hua VIII, S. 430.

<sup>30</sup> Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, op. cit., S. 206.

бёнок, который сможет выказать себя только тогда, когда они будут рассматриваться как *равноценные* соучастники в формировании и прояснении жизненного смысла. Интерактивный характер подобного смысловыявления понимается Финком принципиально иначе, нежели интересубъективное («интересубъективность взрослого и взрослого людей») конституирование мира у Гуссерля. Интерактивное смысловыявление возможно постольку, поскольку взрослый и ребёнок в их взаимоотношенности *учатся друг у друга и учатся разному*.<sup>31</sup> В оппозиции к гуссерлевскому трансцендентально-эгологическому подходу (и ко всей просвещенческой парадигме в целом) Финк пытается провести тезис о том, что жизненный смысл (нравственность), который открывается в межпоколенческом взаимодействии, выявляется именно постольку, поскольку ребёнок *не подчиняется* (не редуцируется к) жизненной перспективе взрослого-субъекта. Замысел педагогической революции Финка заключается в том, чтобы предложить такой способ педагогического праксиса, который осуществлял бы указанное интерактивное смысловыявление и тем самым знаменовал собой конец авторитарно-сентиментального диктата «нормального разумного взрослого»<sup>32</sup>.

### Заключение

«Децентрирование» – это всего лишь негативное оперативное понятие, маркирующее разрушение определённого образа субъекта и вместе с ним – исторически конкретной матрицы структурирования отношений власти. В этом плане децентрирование по линии полового различия и по линии генеративного различия – это не просто коррелирующие (параллельные), но системно связанные процессы. Сюда же необходимо добавить и антиколониальный дискурс. Среди затронутых здесь трёх антропологических измерений, каждое из которых было империалистическим образом проинтерпретировано в соответствии с презумпцией одной рациональности, измерение опыта, связанное с различием взрослый–ребёнок, стало предметом критического пересмотра в последнюю очередь. Было бы большим заблуждением объяснять это обстоятельство второй-степенной ролью «детского сюжета». Скорее наоборот: отсроченность в его рассмотрении (в особенности, на философском уровне) связана с тем, что соответствующий опыт не мог быть подвергнут тотальной политизации, на несколько десятилетий ставшей основным трендом в современной социальной теории. Здесь следует подчеркнуть, что политизированное видение межпоколенческого опыта характерно как раз для классических метафизических систем (от Платона до Фихте и Гегеля) и тоталитарных социальных

<sup>31</sup> Ibid. Ср. также: Fink, *Natur, Freiheit, Welt*, op. cit., S. 91.

<sup>32</sup> В поисках оптимального определения этого нового способа педагогического праксиса Финк предлагает понятие *zwischenmenschliche Beratung*.

экспериментов XX века. Критика концепта субъекта, в свою очередь, должна была имплицировать и новое философское опрашивание указанного опыта, которое тем не менее – повторю – не вписывалось в генеральный курс на сквозную политизацию социальной жизни. В результате, сегодня накоплен и продолжает накапливаться объёмный материал эмпирических исследований детства, однако сами эти исследования не стали предметом рефлексии как *симптом времени* – как артикуляция необходимости глубинной трансформации традиционных форм и способов социальной организации межпоколенческих отношений и тех хабитуальных установок и диспозиций по отношению к человеку *другого возраста*, которые характерны для современных схем поведения и общения между взрослыми и детьми.

Когда мы говорим о глубинных трансформациях, то имеется в виду обсуждавшееся выше взаимофундирование практик отношения к ребёнку, с одной стороны, и самопонимания взрослого субъекта, с другой. Предложенная Финком детрансцендентализация взрослого-субъекта «в пользу» транссубъектного свершения мира (при всей спорности некоторых положений его концепции) намечает философскую программу, которая выявляет собственный эвристический (мирораскрывающий) потенциал *различия* взрослый/ребёнок, осуществляя работу децентрирования в иной плоскости, нежели «сквозная политизация» (или же коррелирующая с ней сквозная лингвистификация).

Возникает вопрос: не является ли отмеченная выше отсрочка признаком скрытого следования просвещенческим установкам – пассивным, патологическим уклонением от радикального пересмотра отношения взрослый–ребёнок через призму того, что Финк назвал *Welt-teilen*? Вместе с тем, если описанная выше новая констелляция – это не выдумка, то не должна ли и она также корениться в определённом проживании, опыте этого отношения? Риторический характер последнего вопроса означает, что «децентрирование», которому посвящена статья, – это не инициатива интеллектуалов, не философская программа – во всяком случае, не в первую очередь; чтобы подобная программа была заявлена, «децентрирование» уже должно было произойти, должно было настичь, захватить взрослого-субъекта в живом опыте – только так может появиться устойчивая мотивация к тому, чтобы снова и снова – в понятиях, символах, ритуалах и институтах – пытаться выявлять то, «как много даёт ребёнок, беря», и создавать условия для того, чтобы мы могли «учиться друг у друга, и учиться разному».