

Для цитирования: Тиллманнс, Мария да Венза (Tillmanns Maria daVenza). Социальные функции бренда в эпоху цифровой трансформации / М. да Венза Тиллманнс (M. daVenza Tillmanns) // Социум и власть. — 2022. — № 4 (94). — С. 58—66. — DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-58-66. — EDN WIZJPO.

УДК 101.1-3

EDN WIZJPO

DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-58-66

КАК ПАРРЕСИЯ В ФИЛОСОФСТВОВАНИИ С ДЕТЬМИ СПОСОБСТВУЕТ ОБНАРУЖЕНИЮ КРИТЕРИЕВ («ПРОБНЫХ КАМНЕЙ») РЕАЛЬНОСТИ¹

**Тиллманнс Мария да Венза
(Tillmanns Maria daVenza),**
Калифорнийский университет,
доктор философии,
Сан-Диего, США.
E-mail: davenza@sbcglobal.net

Аннотация

Понятие «парресия» впервые появляется в греческой литературе в V в. до н. э. Парресия — это возможность говорить свободно и открыто, не считаясь с авторитетами, говорить то, что без этого права может привести к наказанию или смерти. Парресия позволяла говорить правду властям, принося пользу тому, кто властвует, кому зачастую не хватает понимания сути реального положения дел.

В своей книге «Занятия философией с детьми в начальной школе: сложная деятельность» Берри Хисен утверждает, что занятие философией с детьми является формой парресии, поскольку побуждает детей говорить свободно и открыто.

Парресия изменяет отношения между взрослым и ребенком. Серьезное отношение взрослых к детям как полноправным гражданам дает детям возможность серьезно относиться к себе, а также нести ответственность за свои мысли и чувства. Обосновывая свои мысли и чувства и прислушиваясь к мнению своих сверстников, дети становятся критическими слушателями не только других, но и самих себя. Они узнают, что то, что они думают и чувствуют, имеет вес, имеет значение в глазах других, что повышает самооценку. В процессе философствования дети также вырабатывают свои собственные критерии («пробные камни») реальности. Более того, для ощущения целостности и обоснованности того, кто мы есть, необходимо самопознание, что дает нам осознание цели и направления развития.

Ключевые слова:

парресия,
критическое мышление,
философствование с детьми,
самопознание,
мета-когнитивные навыки

¹ Перевод статьи выполнен С. В. Борисовым по изданию: Tillmanns, Maria daVenza (2022). "How Parrhesia in Doing Philosophy With Children: Develops Their Touchstones of Reality". *International Journal of Philosophical Practice*, vol. 8, no. 1, pp. 1-11.

Конгресс не должен издавать ни одного закона, относящегося к установлению религии либо запрещающего свободное ее исповедание, либо ограничивающего свободу слова или печати...

**Первая поправка
к Конституции США, 1787 г.**

Парресия впервые упоминается в греческой литературе в V в. до н. э. Это понятие имело много разных значений, но в основном относилось к праву говорить свободно и открыто, высказывать собственное понимание истины перед лицом тех, кто обладает властью. Как пронизательно заметил Вольтер (хотя считается, что это ему приписывают ошибочно): «Если вы хотите знать, кто манипулирует вами, посмотрите, кого вам не разрешено критиковать». Другими словами, не ваше дело подвергать сомнению или критиковать тех, кто имеет над вами власть на основании богатства, статуса, пола и т. д.

В «Речи и истине. Лекциях о парресии» (1982—1983) Мишель Фуко утверждает, что парресия — это вербальная деятельность, в которой говорящий выражает свое личное отношение к истине, ради которой он готов рисковать своей жизнью, потому что он признает правдивость как обязанность заботиться о других людях (а также о себе). В парресии говорящий пользуется своей свободой и выбирает откровенность вместо недомолвок, правду вместо лжи или молчания, риск смерти вместо жизни и безопасности, критику вместо лести и моральный долг вместо корысти и моральной апатии [4, р. 5].

Помимо этого, существовала также форма парресии, придуманная для того, чтобы дать человеку право говорить свободно, не опасаясь за свою жизнь. По сути, парресия *меняет динамику* отношений суверена и подчиненного, тем самым меняя на время «порядок вещей». Именно это лежит в основе парресии. Например, государь для борьбы с лестью, вызванной его статусом, должен знать реальное положение дел, и парресия была таким способом узнавать правду от подчиненных, не считая их бунтовщиками, что без этого права могло бы привести к их наказанию или смерти. Правитель, обладающий властью, но лишенный истины, дарует парресию тому, у кого есть истина, но нет власти.

Как будет показано в этой статье, наделение детей парресией меняет характер отношений между взрослыми и детьми и

дает детям свободу, возможность свободно говорить. Это позволяет детям говорить «от себя» и быть услышанными. Например, когда я организовывала с детьми дискуссионную философскую группу во втором классе, я спросила одного из мальчиков, согласен ли он с тем, что только что сказал его учитель, который всегда присоединялся к нашим дискуссиям, на что тот ответил: «О нет! Я полностью не согласен с мисс Толедо». Я помню, каким стало ее лицо, когда ребенок высказывал свое мнение, и поняла, что она возмущена его «дерзостью». Но мой вопрос был в контексте работы нашей дискуссионной группы, которая открыла ребенку возможность свободно и открыто выражать свои мысли.

Есть еще один смысл употребления парресии, который Плутарх обсуждает в своем трактате-наставлении «О Детоводстве, воспитании детей» [13]. Парресия требует силы и мужества, однако силу можно выразить и через высокомерие; гордое и невежественное высокомерие создает лишь «шумовой эффект», превращая уверенность говорящего в бахвальство [4, р. 24]. Парресия не выполняет свою функцию, если отсутствует матезис — образование или мудрость. Чтобы парресия имела положительный эффект, считает Плутарх, она должна быть связана с хорошим воспитанием, сформированным интеллектом и моральной стойкостью.

Самопознание (*self-scrutiny*) — это упражнение или практика парресии с самим собой, для того, чтобы преодолеть свое невежество, как указывает Сократ, или же самообман, основанный на эгоцентризме, как указывает Плутарх.

Для Сократа преодоление невежества было связано со стремлением «познать себя». Личное *отношение говорящего к истине* наделяет человека самопознанием. Именно благодаря знанию правды о себе человек лучше подготовлен к усвоению истины о мире. Все это вместе расширяет как самопознание, так и знание о мире. Цель состоит в том, чтобы искать истину, а не слепо верить, что ты ей обладаешь. Самопознание и обретение способности быть правдивым, а также понимание сложности мира, в котором мы живем, — вот что инициирует философия — любовь к мудрости.

Дэвид Бом говорит о необходимости осознания своего мышления, чтобы меньше отождествлять себя с нашими неисследованными привычками или моделями мысли, в которых мы укоренились, чтобы у нас была возможность контролировать свои мысли и чувства, а не просто иметь

их в наличии или полностью от них зависеть [1; 7, р. 29].

Мета-осознание (*meta-awareness*) — это форма самопознания, посредством которой происходит переход от «частной точки зрения переживания к точке зрения свидетеля (наблюдателя) самого содержания нашего разума и сознания» [7, р. 26]. В качестве свидетеля мета-осознание (или самоосознание) служит «пробным камнем» для самопознания. Таким образом, важность самопознания заключается в том, чтобы иметь возможность обрести независимость от социальных сил, которые могут (негативно) влиять на отношение человека к самому себе. Другими словами, самопознание в конечном итоге формирует независимое мышление.

В «Речи и истине. Лекциях о парресии» Фуко утверждает, что базисная роль Сократа — это роль «пробного камня» [4, р. 37]. Эта роль «*basanos*» или «пробного камня», отмечает Фуко, характеризуется проверкой степени соответствия между жизнью человека (*bios*) и его интеллектом (*logos*). Сократ никогда не «отпустит» собеседника пока тщательно и должным образом не проверит все пути развития мысли. Греческое слово «*basanos*» этимологически означает кусок камня, который используется для проверки подлинности золота путем изучения полосы, оставленной на камне при прикосновении к тестируемому объекту. Такая роль Сократа позволяет ему определить истинную природу отношений между *logos* и *bios* тех, кто вступает в диалог.

У детей, как правило, нет расхождения между тем, как они живут и как они думают. Между их *logos* и *bios* нет «завора». Поскольку дети, особенно маленькие дети, действуют в соответствии с целостной включенностью в бытие, их способ вопрошания также основывается на целостном понимании мира. Таким образом, занятия философией с детьми помогают лучше понять суть самой философии. Ведь большая часть западной философии основана на *logos*, хотя, пожалуй, исключение составляют экзистенциальные философы, которые все-таки были сосредоточены на интеграции *bios* — *logos*.

В своей книге «Занятия философией с детьми в начальной школе: сложная деятельность» Берри Хисен показывает, что занятия философией с детьми — это форма парресии, поскольку она поощряет детей говорить свободно, прямо из своего собственного опыта, своих собственных мыслей и чувств [9, р. 43]. Исходя из этого, можно утверждать, что парресия коренным обра-

зом изменяет отношения взрослого и ребенка, ребенок больше не чувствует себя подчиненным в отношении взрослого и окружающего мира. Дети говорят *всем своим существом*, ничего не утаивая, свидетельствуя. Они говорят откровенно, как понимают мир и свидетельствуют о встрече с истиной. Они говорят, исходя из своего понимания истины, из своего собственного «*basanos*», генерирующего вопросы окружающему миру. Понимание истины, конечно, может меняться со временем, но главное, что постигнут сам способ встречи с истиной, «место» внутри себя, из которого каждый может выстраивать свои отношения с миром.

Часто по мере взросления мы склонны терять эту тесную связь *bios* — *logos*, что приводит к расколу между ними и миром из-за того, что у нас не было шанса развить внутренние основания представления о себе для исследования себя (самопознания) и мира вокруг нас.

Я утверждаю, что философствование с детьми, пока у детей еще есть эта тесная связь, позволяет не только ее поддерживать, но и посредством нее достигать самосознания и самопознания, тем самым развивая способность к самообладанию и независимому мышлению.

Однако на мой взгляд в философствовании с детьми слишком много внимания уделяется только логосу для развития хорошего мышления и навыков рассуждения. Но само по себе это развитие не даст детям опыта нахождения своего собственного «*basanos*», который находится в пределах отношений *bios-logos*.

Как отмечает Даррен Четти, предоставить детям форум для свободного самовыражения — легче сказать, чем сделать, учитывая тот факт, что данный «форум» как правило организовывается по принципам «закрытого» исследовательского сообщества [2; 3, р. 39]. Недостаточно уметь подвергать сомнению определенные мысли и предположения, если это не предполагает в конечном итоге выхода за пределы «закрытого» сообщества. Согласно Четти, «закрытое» сообщество принимает «реальность» без ее «историчности, без изучения и оспаривания господствующих представлений» [3, р. 39] о том, что эта реальность представляет собой, или, как замечает Бом, без обращения к «неисследованным привычкам ума или образцам мышления», с которыми мы отождествляем себя. В этом контексте Четти отмечает, что пока, например, превосходство белых является принятой нормой и составляет наше основное понимание ре-

альности, мы существуем и действуем в «закрытом» сообществе. Более того, как только мы начинаем подвергать сомнению норму превосходства белых, мы сталкиваемся с тем, что Хейнс и Маррис называют «запретными зонами» (*“no-go” areas*) [8, p. 296].

Вопрос заключается в том, может ли философия с детьми функционировать как форум, посредством которого меняется динамика отношений взрослый-ребенок, предоставляя детям возможность открыть свой собственный голос или «*basanos*» даже в условиях «закрытого» сообщества?

Приведу несколько примеров из собственного опыта занятий философией с детьми, чтобы показать, как можно осуществить и задействовать «*basanos*».

После небольшого вступления, например, чтения книжки с картинками и постановки проблемного вопроса, дети обсуждают, какое значение эта история имеет лично для них. Для меня ключом к началу обсуждения является вопрос-апория детям, то есть вопрос, который создает ситуацию апории, *замешательства* или *изумления*, чтобы дети ощутили свое недоумение, замешательство.

Вопрос-апория открывает в детях состояние парресии, теперь им приходится говорить исходя из того, в чем они действительно уверены, чтобы разрешить запутанную проблему. Им не на что опереться, кроме собственного критерия истины, или «*basanos*», с помощью которого можно работать с этими головоломными вопросами. Таким образом, парресия позволяет им свободно говорить, исходя из их собственных «пробных камней» реальности, парресия становится основой для действительно независимого мышления. То, что они говорят, имеет значение, и дает им уверенность, что их голос слышат и воспринимают всерьез.

В процессе обсуждения этих сложных вопросов со своими одноклассниками у детей развивается более глубокое понимание проблемы, основанное на том, что они прислушиваются к тому, что говорят другие. Когда дети вступают в диалог, исходя из собственного чувства истины, они также учатся прислушиваться к истинам своих сверстников. То, что сказано, имеет значение и создает пространство для правдивой речи и слушания, не разграничивая эти процессы.

Занимаясь философствованием, дети учатся интегрировать точки зрения других и более широко смотреть на обсуждаемую тему. Замешательство, возникающее при обнаружении различных точек зрения, должно дать новое понимание реальности,

которое нельзя свести к простым «согласен» или «не согласен».

Парресия не только развивает у ребенка «*basanos*», но также поощряет самопознание и саморефлексию. Таким образом, дети укрепляют свое основание во взаимосвязи *bios-logos*, что предотвращает в дальнейшем по мере инкультурирования возможность раскола.

Многие диалоги Платона оставляют нас в состоянии апории, философской загадки и, казалось бы, неразрешимого тупика в исследовании. По поводу того, что мы думали, что знали, основываясь на нашем логосе, возникает незнание. Тем не менее, в самом процессе диалога мы можем все больше осознавать, например, что значит быть мужественным, даже если мы не можем объяснить это рационально. В нас развивается более глубокое понимание проблемы.

К сожалению, некоторые методики философствования с детьми сосредотачиваются исключительно или в основном на логосе, развивая хорошие навыки критического мышления и улучшая способность детей логично рассуждать. Я подчеркиваю: «к сожалению», потому что, хотя эти навыки для ребенка ценны, они не должны мешать открытию и развитию собственных критериев («пробных камней») реальности.

Вот несколько примеров использования апорий, чтобы побудить детей откровенно говорить о том, как они видят и понимают те или иные проблемы.

После прочтения книжки с картинками всем классом мы переходим к обсуждению истории в кругу на полу с одной половиной класса в то время как другая половина выполняет письменную работу. Обсуждение сосредотачивается на вопросах в контексте прочитанного.

Итак, новелла «Клуб» из книги Арнольда Лобеля «Кузнечик в пути» [11]:

Кузнечик идет по дороге и видит стаю жуков с табличками, на которых написано, что они любят утро. Жуки любят утро и каждое утро встречают праздником. Завидя Кузнечика, они спрашивают его, любит ли он утро, на что получают утвердительный ответ. Жуки в восторге и принимают его в свой клуб «Любителей утра». Однако вскоре жуки узнают, что Кузнечик любит не только утро, но также и день, и ночь. В возмущении жуки срывают с него знаки принадлежности к своему клубу, утверждая, что никто из тех, кто любит день или ночь, не может быть членом нашего клуба. И Кузнечик идет своей дорогой, любясь блеском росы на солнце, продолжая при этом любить утро.

Дети подняли вопрос в том, имеют ли жуки право исключить Кузнечика из клуба. Обнаружились разные представления об этом. Некоторые говорят «да», потому что это клуб жуков, и они учреждают правила. Другие говорят «нет», и жуки должны оставить Кузнечика в клубе, поскольку он также любит утро.

Апория возникла в понимании *справедливости*. Справедливо ли было исключать Кузнечика? Ведь даже если у жуков есть право исключать из клуба, должны ли они его применить к Кузнечику? Дети полагают, что это было бы несправедливо, ведь жуки не сообщили ему о своих правилах с самого начала. Они сделали его членом клуба, потому что он любит утро, и выгнали его, когда он сказал, что любит еще день и ночь. Получается, что у самого Кузнечика не было ни права выбора, ни права голоса. С другой стороны, другие дети предположили, что Кузнечик сам мог догадаться, что жуки любят только утро, потому что весь их ритуал свидетельствовал об этом. Однако и в этом случае дети решили, что было бы несправедливо выгонять Кузнечика, потому что в этом видится проявление грубости и насилия со стороны жуков.

На основе этого возникает другая апория: а что в этом случае можно считать справедливым? Один ребенок предложил следующее: пусть какой-то жук отведет Кузнечика в сторону и объяснит ему правила клуба, а затем пусть все жуки проявят к Кузнечику уважение и дадут ему право самому решить остаться или уйти.

Третий вопрос-апория возник по поводу того, откуда мы вообще знаем, что справедливо, а что нет? Как мы вообще определяем справедливость? Большинство высказалось за то, что в любом случае быть грубым и недобрим несправедливо.

Когда с учениками третьего класса мы обсуждали понятие справедливости, одна ученица спросила, справедливо ли то, что ее попросили убраться не только в своей комнате, но и в комнате брата? С одной стороны, исходя из ценностей ее семьи, родители «справедливо» ожидают, что она будет убирать и комнату брата. Но она полагает, что эти ценности могут быть подвергнуты сомнению на каком-то ином, личностном уровне. Дело не в том, что, подвергая сомнению ценности своей семьи, она решила больше их не соблюдать, а в том, что у нее есть *личная осознанная способность* поставить под сомнение эти ценности. Это дает представление о более широких возможностях, о способности управлять своим мышлением и развивать его независимость.

Опять-таки, дело не в согласии или несогласии с ценностями ее родителей как таковыми. И она вполне может и дальше придерживаться традиционных ценностей своей семьи. Однако это не должно повлечь за собой противоречие. Это должно сформировать осознание, что существует множество способов смотреть на одни и те же вещи и множество способов понимания того, что делает что-то справедливым или нет в конкретных ситуациях.

Морис Фридман, известный ученик Мартина Бубера, придумал для этого фразу: «удерживать напряжение», имея в виду способность противодействовать, с одной стороны, дихотомическому мышлению «или-или» и, с другой стороны, любой попытке поспешного синтеза [5, р. 336; 15].

В рассматриваемом выше случае девочка также не скатывается в дихотомию «или-или», противопоставляя ценности своей семьи своему собственному пониманию истины о справедливости. Она в состоянии «удерживать напряжение» между двумя «реальностями», считающимися справедливыми. Она может по-прежнему следовать правилам своей семьи, но не отказываться при этом от собственного чувства истины. «Удержание напряжения» позволяет ей уважать ценности своей семьи, а также уважать себя, руководствуясь собственным «пробным камнем» реальности. Теперь она в состоянии и дальше пребывать в отношении *bios — logos*, реагируя на окружающую ее действительность так, как она считает нужным. Она ответственна за свое мышление, она по-настоящему сильный независимый мыслитель. Без развития самоконтроля, развитого в результате практики парресии в отношении себя, она, вероятно, оставила бы вопрос о критериях реальности за границей своего исследования.

Продолжая тему справедливости, один ученик предположил, что грубость сама по себе является актом несправедливости. Он применил понятие справедливости не только к тому, было ли справедливо или нет исключить кого-либо из клуба на основании правил клуба, но и к тому, *как* это было сделано. Этот пример показывает, какие аргументы приводились не только в пользу или против допущения кого-либо в клуб, но и как они могут применяться к более широкой картине того, что значит принадлежать к клубу. Имеем ли мы право плохо или даже грубо обращаться с кем-то, кто, по нашему мнению, не принадлежит к нашему клубу? Это справедливо?

Вот еще одна новелла «Драконы и гиганты» в книге «Неразлучные Лягушка и Жаба» Арнольда Лобеля [10]:

Лягушка и Жаба хотят узнать, храбры ли они, поскольку по их внешнему виду этого не скажешь. Они решают подняться на гору, чтобы познать свою храбрость. При этом они натываются на змею, которая хочет их съесть, потом на их пути оказывается лавина катящихся камней, а на самой вершине горы над ними проносится ястреб. Все эти встречи приводят их в ужас. Наконец, достигнув вершины горы, они со всех ног бегут обратно вниз, к дому Жабы, где Жаба в страхе заползает под одеяло, а Лягушка прячется в чулане. Они проводят там долгое время, осознавая, насколько они храбры.

Итак, вопрос: храбры ли Лягушка и Жаба? Многие дети говорят, что, если ты смелый, ты не должен бояться, а поскольку Лягушка и Жаба боятся, их нельзя назвать храбрыми.

На основе это возникает более глубокий вопрос-апория в том, всегда ли тот, кто смелый, ничего не боится? Если вы ничего не боитесь, что же делает вас храбрым? Если вы не боитесь собак, когда видите их на улице, означает ли это, что вы смелы? Дети озадачены этим вопросом и не всегда сходу могут найти выход из этой дилеммы, пока не придут к мысли, что элемент опасности играет решающую роль в определении смелости или боязливости. Змея из рассказа представляла собой элемент опасности, как и лавина, и ястреб. Один ребенок заметил, что, если вы не боитесь, вы просто не осознаете, в какой опасности вы находитесь.

Еще один вопрос апории: храбры ли Лягушка и Жаба, когда всеми доступными средствами спасаются от змеи, лавины или ястреба? Кажется, это не характеризует Лягушку и Жабу как храбрецов. Но не было бы просто глупой беспечностью если бы Лягушка и Жаба не защищали себя?

Третий вопрос апории: откуда мы узнаем, что мы глупы или храбры, сталкиваясь с опасностью?

Особенностью этих вопросов-апорий является то, что они кажутся нелогичными и противоречивыми. На первый взгляд, эти вопросы не имеют смысла. Дети озадачены, они «в замешательстве», пока не осознают, что за очевидным парадоксом скрывается понимание того, что значит быть смелым в реальной жизненной ситуации. Только «чистый» разум говорит вам, что вы не можете быть храбрым и бояться одновременно. Но жизнь подсказывает, что, не зная о сопутствующей опасности и не испытывая страх, который приходит вместе с этим знанием, вы не сможете проявить храбрость.

Я прошу детей привести примеры того, когда они были храбрыми, связывая наше обсуждение с тем, что значит быть храбрым в контексте того, что мы думаем об этом (logos) и как это происходит в реальной жизни (bios).

Некоторые упомянули, что им пришлось проявлять смелость в первый день в школе, или когда им доводилось противостоять хулигану, или когда они впервые учились плавать. Во всех этих примерах дети описывали, как им приходилось преодолевать свой первоначальный страх: страх неудачи, страх перед неизвестностью, страх перед кем-то сильным. Таким образом, дети продемонстрировали *осознание* связи мышления и бытия.

Это также может быть форматом обсуждения важных вопросов, связанных с проявлением любой жизненной активности. Детская «воля», как бы сказала Мария Монтессори, взаимодействует с окружающей внешней реальностью, и благодаря своей активности развивает сознание [12, р. 96—99]. Без этой активности сознание или самосознание ребенка не может быть авторитетным в плане навыка владения собой, «познания самого себя». Если не отождествлять себя со своими мыслями и чувствами, а просто осознавать их, то блокируется также творческий потенциал мышления и понимания.

Когда теряется эта связь с собой в результате «подавления воли ребенка», утрачивается и его способность к самостоятельному (волевому) решению, самостоятельному (волевому) анализу и подлинно независимому мышлению. Элис Миллер называет такую практику «ядовитой педагогией»: попытками сломить дух ребенка, чтобы установить власть взрослого «для твоего же блага» [14]. Когда подавлено чувство собственного достоинства, то теряется также способность слушать голоса других и принимать их в качестве равноправных.

Монтессори подчеркивает важность *активного* включения воли ребенка в процесс обучения. Наказание и требование послушания лишают ребенка внутреннего авторитета, необходимого для того, чтобы он был в дальнейшем вектором его деятельности. Без этого усиливается зависимость и, в конечном счете, потребность подчиняться. Если ребенок не научился действовать по собственной воле, то неудивительно, что в результате у него не сформируется чувство собственного достоинства.

Занимаясь философствованием, дети осознают, что их мысли и чувства имеют значение, что они являются реальными

участниками образовательного процесса. А это осознание значимости собственных мыслей и чувств приводит к осознанию значимости мыслей и чувств сверстников, которые тоже заслуживают того, чтобы к ним прислушивались и принимали на равных. В таком образовательном процессе дети учатся говорить, опираясь на тесную связь *bios* — *logos*, исходя из уверенности, что их будут воспринимать всерьез. Одни мнения всегда бывают лучше других, и дети учатся признавать это: «О, то, что сказала Трейси, заставило меня передумать». Вот пример работы самопознания.

1. Bohm, D. *On Dialogue* / D. Bohm ; ed. Lee Nichol. — New York : Routledge, 1996.

2. Chetty, D. "The Elephant in the Room: Picturebooks, Philosophy for Children and Racism" / D. Chetty. *Childhood and philosophy*. Rio de Janeiro. — 2014. — № 10 (19). — Pp. 11—31.

3. Chetty, D. "Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry" / D. Chetty. *Ethics and Education*. — 2018. — № 13 (1). — Pp. 39—54.

4. Foucault, M. *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia* (Six lectures given by Michel Foucault at Berkeley, Oct. — Nov. 1983) / M. Foucault. 2006. — URL: <https://foucault.info/parrhesia> (дата обращения: 17.10.2022).

5. Friedman, M. *Martin Buber and the Human Sciences* / M. Friedman. — New York : State University of New York, 1996.

6. Friedman, M. *A Heart of Wisdom: Religion and Human Wholeness* / M. Friedman. — New York : State University of New York, 1992.

7. Gunnlaugson, O. "Bohman Dialogue: A Critical Retrospective of Bohm's Approach to Dialogue as a Practice of Collective Communication" / O. Gunnlaugson. *Journal of Dialogue Studies*. — 2020. — № 2 (1). — Pp. 25—34.

8. Haynes, J. "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children" / J. Haynes, K. Murriss. *Journal of Philosophy of Education*. — 2011. — № 49 (2). — Pp. 285—303.

9. Heesen, B. *Filosoferen met kinderen op de basisschool: een complexe activiteit* / B. Heesen. — Enschede : Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1990.

10. Lobel, A. "Dragons and Giants" in *Frog and Toad Together* / A. Lobel. — New York : Harper & Row Publishers, 1972.

11. Lobel, A. "The Club" in *Grasshopper on the Road* / A. Lobel. — New York : Harper Collins Publishers, 1978.

12. Montessori, M. *The Secret of Childhood* / M. Montessori. Trans. M. Joseph Costelloe, S. J. — New York : Ballantine Books, 1966.

13. Plutarch. *Moralia, De liberis educandis* (The Education of Children) / Plutarch / as published in Vol. I of the Loeb Classical Library edition, 1927. — URL: https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De_liberis_educandis*.html. (дата обращения: 17.10.2022).

14. Steinem, G. "Self-Esteem" / G. Steinem. Audiobook, Published June 1st 2001 by Better Listen Audio, 1991.

15. Tillmanns, M. *daVenza Philosophical Counseling and Teaching: "Holding the Tension" in Dualistic World* / M. daVenza Tillmanns. Michigan : ProQuest Dissertation Services, Chapter 1: The Philosophical Counseling Movement, 1998.

References

1. Bohm D. (1996) *On Dialogue*, ed. Lee Nichol, New York: Routledge [in Eng].

2. Chetty D. (2014) "The Elephant in the Room: Picturebooks, Philosophy for Children and Racism". *Childhood and philosophy*, Rio de Janeiro, no. 10 (19), pp. 11-31 [in Eng].

3. Chetty D. (2018) "Racism as 'Reasonableness': Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry". *Ethics and Education*, no. 13 (1), pp. 39-54 [in Eng].

4. Foucault M. (2006) *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia* (Six lectures given by Michel Foucault at Berkeley, Oct. — Nov. 1983), available at: <https://foucault.info/parrhesia> (accessed 17.10.2022) [in Eng].

5. Friedman M. (1996) *Martin Buber and the Human Sciences*. New York, State University of New York [in Eng].

6. Friedman M. (1992) *A Heart of Wisdom: Religion and Human Wholeness*. New York, State University of New York [in Eng].

7. Gunnlaugson O. (2020) "Bohman Dialogue: A Critical Retrospective of Bohm's Approach to Dialogue as a Practice of Collective Communication". *Journal of Dialogue Studies*, no. 2 (1), pp. 25-34 [in Eng].

8. Haynes J. and K. Murriss (2011) "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children". *Journal of Philosophy of Education*, no. 49 (2), pp. 285-303 [in Eng].

9. Heesen B. (1990) *Filosoferen met kinderen op de basisschool: een complexe activiteit*.

iteit. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling [in Eng].

10. Lobel A. (1972) "Dragons and Giants" in *Frog and Toad Together*. New York, Harper & Row Publishers [in Eng].

11. Lobel A. (1978) "The Club" in *Grasshopper on the Road*. New York, Harper Collins Publishers [in Eng].

12. Montessori M. (1966) *The Secret of Childhood*, trans. M. Joseph Costelloe, S.J. New York, Ballantine Books [in Eng].

13. Plutarch. *Moralia, De liberis educandis* (The Education of Children) as published in Vol. I of the Loeb Classical Library edition, 1927,

available at: https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De_liberis_educandis*.html. (accessed 17.10.2022) [in Eng].

14. Steinem G. (1991) "Self-Esteem". Audiobook, Published June 1st 2001 by Better Listen Audio [in Eng].

15. Tillmanns M. daVenza (1998) *Philosophical Counseling and Teaching: "Holding the Tension"* in *Dualistic World*. Michigan, ProQuest Dissertation Services, Chapter 1: The Philosophical Counseling Movement [in Eng].

Статья поступила в редакцию 17.10.2022

For citing: Tillmanns Maria daVenza.
Social functions of the brand in the era
of digital transformation / M. daVenza Tillmanns //
Socium i vlast' [Society and Power]. — 2022. —
№ 4 (94). — P. 58—66. —
DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-58-66. —
EDN WIZJPO.

UDC 101.1-3

EDN WIZJPO

DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-58-66

**HOW PARRHESIA
IN PHILOSOPHIZING
WITH CHILDREN
CONTRIBUTES
TO THE DISCOVERY
OF CRITERIA
("TOUCHSTONES") OF REALITY**

Tillmanns Maria da Venza,
University of California, Ph.D,
San Diego, USA.
E-mail: davenza@sbcglobal.net

Abstract
Parrhesia first appeared in Greek literature in the
fifth century BC. Essentially, parrhesia refers to
being granted the liberty to speak freely and openly
without being deemed insubordinate to someone
of greater authority and could otherwise lead

to punishment or death. Parrhesia allows one to
speak truth to power, essentially benefiting the
one in power who lacks insight into the truth of
a situation. In his book, *Filosoferen met kinderen
op de basisschool: een complexe activiteit*, Berrie
Heesen describes how doing philosophy with
children is a form of parrhesia in that it encourages
children to speak freely and openly. Parrhesia
changes the adult/child relationship. Taken
seriously by adults as full-fledged human beings
creates a space for children to take themselves
seriously while also being held responsible for
what they think and feel. By giving reasons for
their thoughts and feelings, and listening to those
of their peers, children not only become critical
listeners of others but also of themselves. They
learn that what they think and feel matters — that
they matter in the eyes of others and themselves,
raising their self-esteem as well. In the process,
children also develop their own touchstones of
reality. Moreover, (self-) scrutiny is essential to
feeling whole and grounded in who we are, giving
us a sense of purpose and direction.

Keywords:
parrhesia,
critical thinking,
philosophizing with children,
self-knowledge,
meta-cognitive skills