

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») РЕАЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

**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

<sup>1</sup> 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 пронзительно 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 недобрым 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 педагогикой»: 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. *Filosofieren 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](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) *Filosofieren 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,

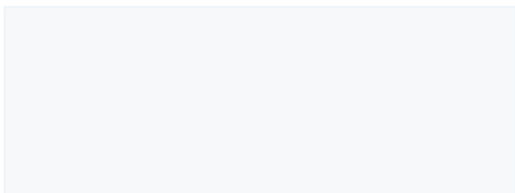
available at: [https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De\\_liberis\\_educandis\\*.html](https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Plutarch/Moralia/De_liberis_educandis*.html). (accessed 17.10.2022) [in Eng].

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*





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

**Для цитирования:** Борисов, С. В. Пробуждение «внутреннего философа» (рецензия на книгу Maria daVenza Tillmanns, *Why we Are in Need of Tales (Part III)*, Iguana Books, 2022, 60 pp.) / С. В. Борисов // Социум и власть. — 2022. — № 4 (94). — С. 92—98. — DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-92-98. — EDN UNCDTZ.

УДК 101.1-3

EDN UNCDTZ

DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-92-98

**ПРОБУЖДЕНИЕ «ВНУТРЕННЕГО ФИЛОСОФА»**  
(рецензия на книгу  
**Maria daVenza Tillmanns,**  
**Why we Are in Need**  
**of Tales (Part III),**  
**Iguana Books, 2022, 60 p.)**

**Борисов Сергей Валентинович**<sup>1, 2</sup>,

<sup>1</sup> Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

<sup>2</sup> Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет),

доктор философских наук, профессор.  
Челябинск, Россия.  
borisovsv69@mail.ru

*Аннотация*

Статья представляет собой рецензию на третью часть серии книг философа Марии даВенца Тиллманнс, объединенных общим названием «Зачем нам нужны сказки». В книге рассматриваются проблемы экзистенциального самоопределения и морального выбора в диалоге сказочных персонажей. По просьбе автора книги рецензия публикуется на английском языке и сопровождается переводом на русский язык с небольшими добавлениями.

*Ключевые слова:*

философская практика,  
философия для детей,  
философствование с детьми,  
преподавание философии

Readers are awaiting a new encounter with stories united under the common title *Why We Are in Need of Tales*. Let me remind you that these deep philosophical books were written by Maria daVenza Tillmanns, a professional philosopher dedicated to the study of philosophizing with children, who has gained valuable experience in this field. Maria's books are inspired by her work with her students at El Toyon Elementary School in National City (California), with whom Maria held philosophy with children classes for three years before COVID-19. With parental permission, the children provided their drawings, which are used as illustrations for the books.

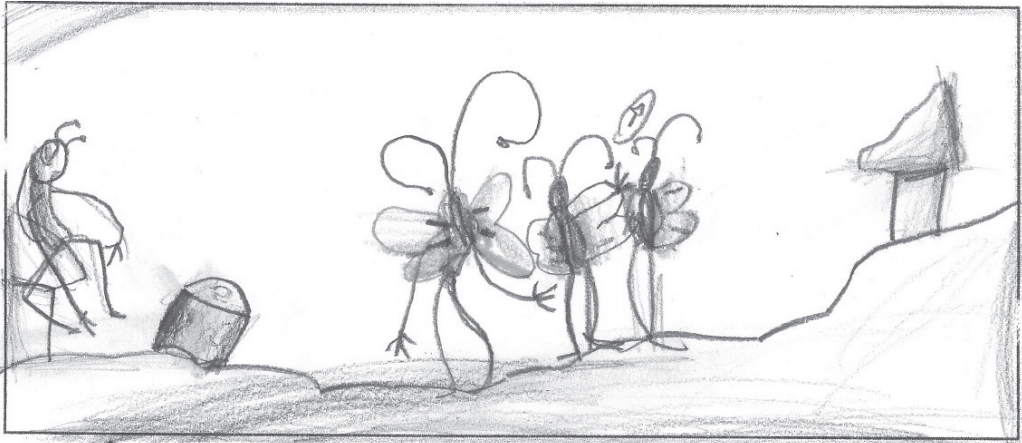
I read *Why We Are in Need of Tales*, Part III with great pleasure.

The focus of this book is on making decisions, sometimes very hard decisions. In Part II, the focus is on dreams — hopes and wishes we have for life. This book looks at how we may best decide how to make those hopes and wishes come true. And the answer Huk and Tuk suggest is deceptively easy: by making decisions “with your eyes wide open.” (5, p. ix).

The author of this excellent book managed to describe how to make decisions with your eyes wide open through the playful dialogue between Huk and Tuk. The books are written in dialogue so the reader immediately plunges into the context of a lively conversation. Dialogue not only sharpens attention, but also invites the reader to participate in the conversation. In this way, the reader becomes a listener at the same time.

In these stories, simple in content, but deep in meaning, the author managed to reflect the main existential questions that sooner or later arise in each of us. These questions address issues of everyday life, loneliness, authenticity, the integrity of the individual, life and death. And essentially, all are contingent on how we make our decisions in life.

The first story Huk and Tuk discuss with each other is the tale “Always” (in *Grasshopper on the Road*) by Arnold Lobel. Tillmanns makes an interesting transition from a routine and orderly existence in the world of everyday life, as portrayed by the butterflies in the story, to the theme of the meaning (meaninglessness) of life, providing a brilliant interpretation of Camus in the dialogue between Huk and Tuk. In the end, Tuk concludes: “Do you think that what matters isn't whether you always do the same thing or always something different, but that you decide what you do?” (5, p. 8).



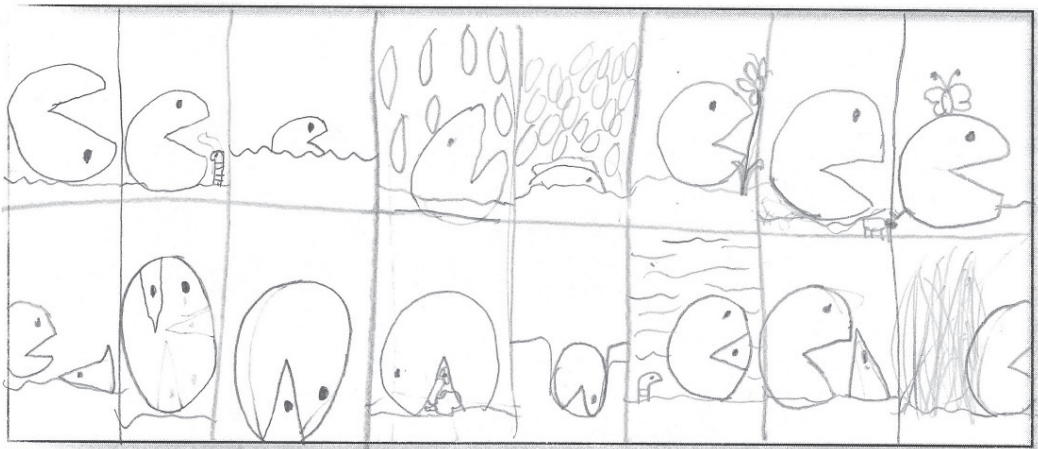
In the second story, "Alone," (in *Days with Frog and Toad*), also by Arnold Lobel, I enjoyed the transition from the theme of painful loneliness to the theme of peaceful solitude, when

Tuk says: "I think it's like when you and I sit quietly together gazing at the world around us. We're alone *and* we're together." (5, p. 15)



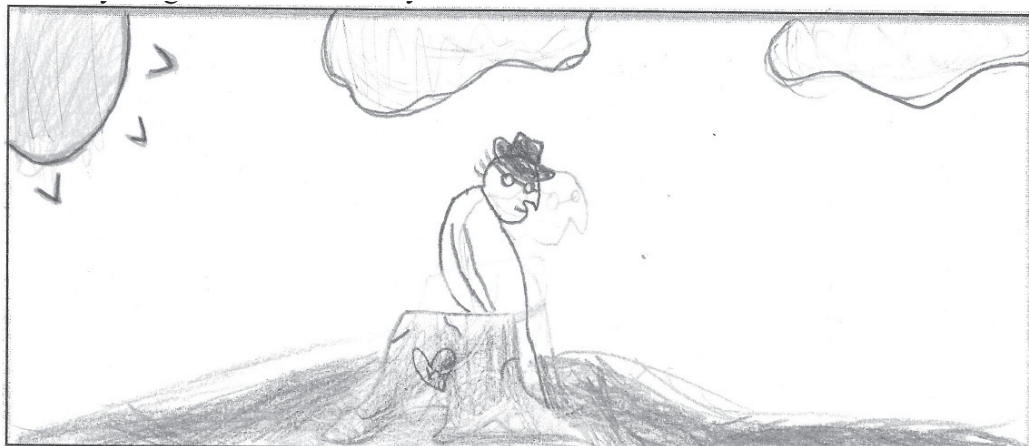
The third story Huk and Tuk discuss is *The Missing Piece*, by Shel Silverstein, which perfectly describes the understanding of the integrity of the person. Integrity is more than the sum of its parts and cannot be divided into sepa-

rate parts, such a pieces that make up a whole. "I think Sandy might have actually felt more whole without the missing piece, Huk replied. (5, p. 21) "So, she was whole all along but didn't realize it? Tuk asked." (5, p. 22) This is excellent!



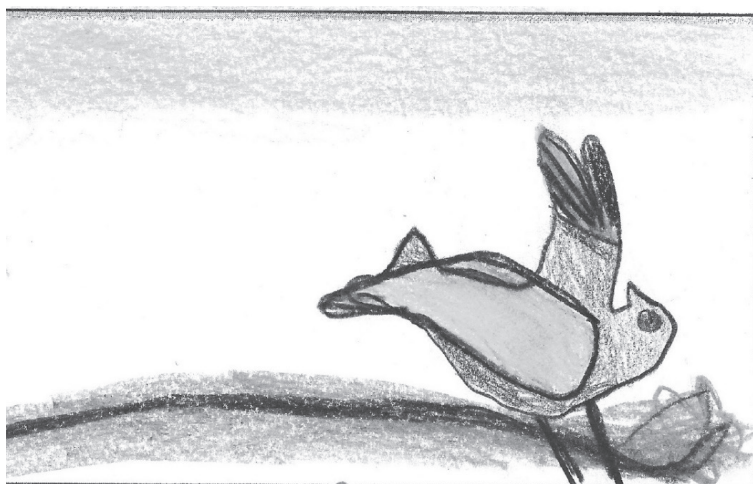
*The Giving Tree*, also by Shel Silverstein, does seem to contrast the integrity of the tree versus the tree as comprised of separate parts, her apples, her branches, her trunk. This is a very moving story about the relationship between a tree and a boy over time. Yes, of course, the tree has sacrificed everything (her apples, her branches, her trunk) in the name of love, but paradoxically even when she is dead and has nothing (no parts) left to give she continues to be useful. Even death is not

the limit for true and devoted love. The giving tree tells the boy: "I'm just an old stump, she said. And the boy replied, I don't need very much now, maybe just a quiet place to sit and rest. Well then, the tree said, come sit and rest. Stumps are good for sitting on and resting. And the boy did. And the tree was happy." (5, p. 31). Perhaps in this tale one can see the reconciliation of the "old" boy with his life and remorse for everything he did "with his eyes closed."



The story about *Tico and the Golden Wings*, by Leo Lionni, is also a wonderful tale. A bird named Tico gives all his golden feathers away in the name of friendship. And Tuk decided that "the tree gave everything to a boy who only wanted more, but Tico gave to people who really needed — not just *wanted* — the things Tico gave." (5, p. 39). This story also describes an interesting feature of true friendship. To be

equal in friendship does not at all mean to be the same as everyone else, as Tico's friends seem to think. Life experience gives the ability to be friends, to be equal with others, yet remain independent of the opinions of others and not be offended by the inexperience of others. Tico was happy to be back with his friends, even though they would never know all he had experienced sharing his unique individuality.





The last story, *Doctor De Soto*, by William Steig, is a real psychological thriller that keeps the reader in suspense. Once upon a time there was the mouse named Doctor De Soto. He was — we believe — the only dentist in his small town. He and his wife, who was also his assistant, helped all animals, large and small. Then one day his sworn enemy, a hungry fox, comes to this mouse-dentist. But the fox has a problem — he has a toothache. Is it worth it for us to help our enemies, even knowing that you can become a victim of their deceit? Two aspects of the story are brilliantly interwoven: on the one hand the story describes the external events, on the other hand, it reveals the thoughts and internal reasoning of the characters. It also shows how our intentions do not always coincide with our actions. The problem of difficult moral choices found a reasonable solution. Huk decided that “given what they

were willing to do for him, they then had to do what they needed to do to save their own lives from a fox who was ready to eat them” (5, p. 53). “And so, they also took responsibility for lying to the fox in order to save their own lives.” (5, p. 53). Indeed, sometimes it happens that our words lie, but at the same time our actions are truthful. The De Sotos lied about the ointment but only so they could finish their job helping the fox. Making choices, as the De Sotos did, “with open eyes” means making reasonable and responsible decisions, overcoming reactions based on fear or naivete. Perhaps this story indicates a transition from the formal Kantian ethics of duty to situational ethics. The situation is always unique and unrepeatable. For such a situation, there are no general, pre-determined solutions. These situations are not only trials, but also call for the manifestation of humanness in its entirety.



I think the book is wonderful, and would highly recommend it to Huk and Tuk fans of all ages. After all, it was the study of philosophy with children that inspired Maria daVenza Tillmanns to write these whimsical stories containing deep philosophical ideas that help to establish communication on many life problems, both young and not-so-very-young readers. Therefore, this book can be recommended not only for individual reading, but also for collective reading in groups, and it can also be a teaching, practical tutorial in order to engage in philosophy with children and others. Hopefully these stories will inspire and challenge our own thinking.

\* \* \*

Читателей ждет новая встреча с историями, объединенными общим названием «Почему нам нужны сказки». Напомню, что эти глубокие по смыслу философские книги

были написаны Марией даВенца Тиллманнс, профессиональным философом, занимающимся изучением философствования с детьми и имеющим ценный опыт работы в этой области. Книги Марии вдохновлены совместным творчеством с учениками начальной школы Эль-Тойон в Нэшнл-Сити (Калифорния), с которыми Мария вела уроки философии в течение трех лет до пандемии COVID-19. С разрешения родителей дети предоставили свои рисунки, которые используются в качестве иллюстраций к книгам.

Я с большим удовольствием прочитал третью книгу из серии «Почему нам нужны сказки». Основное внимание в этой книге уделяется принятию решений и иногда очень простых решений. Напомню, что в первой и второй части серии этих книг речь шла о мечтах, надеждах и желаниях, сопровождающих нас по жизни [1—4].

В новой книге поднимаются вопросы о том, как лучше всего воплотить в жизнь эти надежды и мечты. И ответ, который предлагают главные персонажи книги Хак и Так, обманчиво прост: нужно принимать решения «с широко открытыми глазами» [5, р. ix].

Автору этой прекрасной книги удалось описать, как именно можно принимать решения «с широко открытыми глазами» посредством остроумного диалога этих персонажей. Отмечу, что все книги этой серии написаны в диалоге, поэтому читатель сразу погружается в контекст оживленной беседы. Диалог не только привлекает внимание читателя, но и приглашает его быть активным участником. Таким образом, мы становимся и читателями, и слушателями одновременно.

В этих простых по содержанию, но глубоких по смыслу рассказах автору удалось отразить главные экзистенциальные вопросы, которые рано или поздно возникают у каждого из нас. Эти вопросы затрагивают проблемы повседневной жизни, одиночества, аутентичности, целостности личности, жизни и смерти. Ведь все зависит от того, какие решения мы принимаем по этому поводу.

Первая история, которую Хак и Так обсуждают друг с другом, — это сюжет сказки «Всегда» (из книги «Кузнечике в дороге») Арнольда Лобеля. Автор встраивает в сюжет диалога интересный философский переход в осмыслении рутинного и упорядоченного существования в мире повседневности, как это происходит у персонажей рассказа — бабочек, к теме смысла (бессмысленности) жизни. В этом контексте автор дает блестящую интерпретацию «Эссе об абсурде» А. Камю. В конце диалога Так формулирует следующий вывод: «Полагаю, важно не то, всегда ли вы делаете одно и то же или что-то другое, а то, что вы сами решаете делать по своей воле» [5, р. 8]. Действительно, нас поглощает повседневность, в которой мы забываем, кто мы есть. В мире своих повседневных привычек мы всю жизнь заботимся о чем угодно, кроме самого главного — заботы о себе, о том кто я есть, и о том, что самый важный выбор, который я должен сделать — это быть или не быть собой.

Во втором рассказе «Наедине» (в истории «Дни с лягушкой и жабой»), тоже Арнольда Лобеля, можно обнаружить очень тонкий мыслительный переход от темы мучительного одиночества к теме мирного единения: «Это так, как когда мы с тобой тихо сидим вместе и смотрим на окружающий нас мир. Мы наедине с собой, но мы при этом вместе» [5, р. 15]. И нет таких слов, какими можно передать это состояние, ведь

слово — это посредник в коммуникации, а с помощью молчания можно общаться непосредственно.

Третья история, которую обсуждают Хак и Так, — «Недостающая деталь» Шела Силверстейна. Эта история прекрасно описывает понимание целостности человека. Ведь целостность больше, чем сумма частей, она не может быть разделена на набор составных элементов. Наши желания, мысли, действия тоже целостны, в них важна любая деталь, но ни одна деталь не существует в отрыве от другой и от всей их совокупности. «Я думаю, что Сэнди действительно могла бы чувствовать себя целостной и без какой-то недостающей детали», — отмечает Хак [5, р. 21]. «Значит, она была цела все время, но просто не понимала этого?» — спрашивает Так [5, р. 22]. — По-моему, это превосходное наблюдение! Нам может многого не доставать в этом мире, мы можем многое страстно желать, но в этих страстях и желаниях нет нас самих, нашей целостности, потому что нехватка относится только к какой-то части нас. Если я делаю выбор быть собой, т.е. быть целостным, я могу спокойно обходиться без каких-то деталей, потому что мне всегда будет достаточно меня самого.

«Дающее дерево» Шела Силверстейна поднимает новую экзистенциальную проблему. В диалоге фигурируют образы дерева и человека, и взаимоотношения между ними длиною в целую жизнь. Например, к дереву можно относиться по-разному: и как к живому существу (целостность) и как к функциональной вещи (сумма частей: плодов, ветвей, ствола). В этой истории дерево пожертвовало всем (своими плодами, своими ветвями, своим стволом) во имя любви, но, как это ни парадоксально, даже когда оно мертво и ему уже нечего дать, оно продолжает быть полезным. Даже смерть не предел для настоящей и преданной любви. Дающее дерево говорит человеку: «Посмотри, теперь я всего лишь старый пенек». И человек (мальчик в начале истории и старик в конце), отвечает, что сейчас ему уже ничего не нужно, кроме тихого места, где можно посидеть и отдохнуть. «Ну что ж, сказала дерево, садись и отдыхай, ведь это хорошее предназначение для пня. И дерево опять было счастливым» [5, р. 31]. Рано или поздно человеку придется осознать свое эфемерное господство и связанное с ним потребительское отношение к жизни. Тогда приходит раскаяние по поводу всего того, что приходилось делать в жизни «с закрытыми глазами».

А вот история Лео Лионни о птичке Тико и ее золотых крыльях. Тико во имя дружбы



с другими птицами пришлось расстаться со своей уникальностью — золотыми перьями, которые она щедро раздала всем, кто в чем-либо нуждался. Так «божий дар» был обращен в материальные блага. Как отмечает Так: «если дерево отдало человеку всего себя в угоду человеческой жадности, то Тико помогал тем людям, которым помощь была действительно необходима» [5, р. 39]. Но самым важным является вопрос: во имя чего все это делалось? Тико делал это во имя дружбы. Конечно, быть равным в дружбе вовсе не значит быть таким же, как друг, как это казалось друзьям Тико. Жизненный опыт формирует умение дружить, быть наравне с другими, но при этом оставаться независимым от чужого мнения и не обижаться на тех, кто еще не понял смысл настоящей дружбы. Тико был счастлив вернуться к своим друзьям, даже несмотря на то, что они никогда не узнают всего того, чем он пожертвовал, поскольку они просто не в состоянии принять его в его уникальности «божьего дара» золотых крыльев.

Последний рассказ книги составлен по новелле Уильяма Стейга «Доктор Де Сото». Это настоящий психологический триллер, который держит читателя в напряжении. Жил-был мышонок по имени Доктор Де Сото. Он был, судя по всему, единственным дантистом в маленьком зверином городке. Он и его жена, которая также была его помощницей, оказывали медицинскую помощь всем животным, большим и маленьким. И вот однажды к этой мышке-дантисту приходит его заклятый враг — голодная лиса. Но у лисы есть проблема — у нее болит зуб. Вновь перед нами драма выбора: стоит ли помогать врагам, даже зная, что можешь стать жертвой их обмана? В рассказе мастерски представлены два плана: с одной стороны, описываются внешние события, с другой стороны, на фоне них описываются мысли и внутренние рассуждения героев. Ведь в ситуациях выбора наши намерения не всегда совпадают с нашими действиями. Проблема непростого нравственного выбора нашла разумное решение. «Учитывая то, что они (мышы) позаботились о ней (лисе), оказав ей медицинскую помощь, они были в праве сделать все необходимое, чтобы спасти свои жизни, ведь лиса коварно задумала их съесть, как только с зубной болью будет покончено» [5, р. 53]. В этой ситуации морального выбора мышы-врачи взяли на себя двойную ответственность: ответственность за исполнение профессионального долга и ответственность за сохранение своих жизней. Ведь иногда бывает так, что наши слова

лгут, но в то же время наши действия правдивы. Де Сото не раскрыл действие того препарата, которым смазал зубы лисы (это был клей), но он сделал все необходимое как врач, оказав лисе медицинскую помощь. Де Сото сделал свой выбор «с открытыми глазами», то есть принял разумное и ответственное решение, контролируя и управляя своими эмоциями, не допуская ни страха, ни беспечности. Эта история затрагивает серьезную философскую проблему перехода от формальной кантовской этики долга к этике неформального действия в конкретной ситуации. Ситуация морального выбора всегда уникальна и неповторима. Для нее нет одинаковых, заранее данных решений. Эта ситуация — не только испытание для личности, это также обретение нового опыта проявления человечности во всей ее полноте.

Книга уникальна. Искренне рекомендую ее любителям философии всех возрастов. Самого автора вдохновило написание этих причудливых рассказов именно изучение философствования с детьми. Книга содержит глубокие философские идеи, поможет взрослым и детям наладить общение в ходе обсуждения жизненных проблем. Рекомендую эту книгу не только для индивидуального, но и для коллективного чтения. Книгу можно использовать как обучающее, практическое пособие для занятий философией с детьми и родителями. Надеюсь также, что увлекательные истории данной книги вдохновят читателя и бросят вызов его пытливому мышлению, пробуждая в нем «внутреннего философа».

1. Борисов, С. В. Философские истории для детей и взрослых: заметки о книгах: Tillmanns, Maria daVenza. (2020—2021). *Why We Are in Need of Tales*, Toronto, Iguana Books, Part I. 61 p., Part II. 59 p. / С. В. Борисов // Социум и власть. — 2022. — № 1 (91). — С. 102—107.

2. Borisov, S. [Book Review] "Philosophical Stories for Children and Adults": Tillmanns, Maria daVenza (2020—2021), *Why We Are in Need of Tales* / S. Borisov // *Journal of Humanities Therapy*. Humanities Institute, Kangwon National University, Korea, 2022. — Vol. 13-1. — Pp. 159—168.

3. Tillmanns, M. daV. *Why We Are in Need of Tales* / Maria daVenza Tillmanns. — Toronto : Iguana Books, 2020. — Part I. — 61 p.

4. Tillmanns, M. daV. *Why We Are in Need of Tales* / Maria daVenza Tillmanns. — Toronto : Iguana Books, 2021. — Part II. — 59 p.

5. Tillmanns, M. daV. Why We Are in Need of Tales / Maria daVenza Tillmanns. — Toronto : Iguana Books, (2022). — Part III. — 60 p.

### References

1. Borisov, S.V. (2022) Filosofskie istorii dlja detej i vzroslyh: zametki o knigah: Tillmanns, Maria daVenza. (2020 — 2021). Why We Are in Need of Tales, Toronto, Iguana Books, Part I. 61 p., Part II. 59 p. *Socium i vlast'*, no. 1 (91), C. 102-107.

2. Borisov, S. (2022). [Book Review] "Philosophical Stories for Children and Adults": Tillmanns, Maria daVenza (2020-2021), Why We Are in Need of Tales, Journal of Humanities Therapy, Humanities Institute, Kangwon National University, Korea, vol. 13-1, pp. 159-168.

3. Tillmanns, Maria daVenza. (2020). Why We Are in Need of Tales, Toronto, Iguana Books, Part I. 61 p.

4. Tillmanns, Maria daVenza. (2021). Why We Are in Need of Tales, Toronto, Iguana Books, Part II. 59 p.

5. Tillmanns, Maria daVenza. (2022). Why We Are in Need of Tales, Toronto, Iguana Books, Part III. 60 p.

*Статья поступила в редакцию 15.09.2022*

**For citing:** Borisov S.V. Awakening the "inner philosopher" (review of the book by Maria daVenza Tillmanns, Why we are in need of tales (Part III), Iguana Books, 2022, 60 pp.) / S.V. Borisov // *Socium i vlast'* [Society and Power]. — 2022. — № 4 (94). — P. 92—98. — DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-92-98. — EDN UNCDTZ.

UDC 101.1-3

EDN UNCDTZ

DOI 10.22394/1996-0522-2022-4-92-98

## AWAKENING THE "INNER PHILOSOPHER" (review of the book by Maria daVenza Tillmanns, Why we are in need of tales (Part III), Iguana Books, 2022, 60 pp.)

**Sergey V. Borisov<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> South Ural State Humanitarian Pedagogical University,

<sup>2</sup> South Ural State University (National Research University), Doctor of Philosophy, Professor. Chelyabinsk, Russia.

### Abstract

The article is a review of the third part of a series of books by the philosopher Maria daVenza Tillmanns, united by the common title "Why we are in need of tales". The book deals with the problems of existential self-determination and moral choice in the dialogue of fairy tale characters. At the request of the author of the book, the review is published in English and is accompanied by a translation into Russian with minor additions.

### Keywords:

philosophical practice,  
philosophy for children,  
philosophy with children,  
teaching philosophy