

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт социального образования

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ
К ФЕНОМЕНУ «ДЕТСТВО»:
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Хрестоматия

Екатеринбург 2014

УДК 370.153(075.8)
ББК Ю983я7
К64

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной педагогики
и педагогических технологий А. С. Белкин;
доктор философских наук, профессор кафедры философии Л. А. Беляева

К64 **Концептуальные** подходы к феномену «детство»: аксиологический
аспект [Текст] : хрестоматия / авт.-сост. С. О. Ларионова ; ФБГОУ ВПО «Урал.
гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2014. – 104 с.

В настоящем издании освещается специфика ценностного отношения к детству, раскрываются основные концептуальные понятия изучаемой проблемы, рассматриваются культурно-исторические и социально-психолого-педагогические аспекты феномена «детство». Особое внимание акцентируется на проблеме периодизации детского развития, анализируются вопросы психоаналитической концепции истории детства, раскрывается сущность аксиологического подхода к пониманию этого феномена.

Издание адресовано студентам, аспирантам и преподавателям вузов и колледжей, а так же будет полезно учителям школ и учреждений дополнительного образования, а также родителям, интересующимся вопросами развития и воспитания детей

УДК 370.153(075.8)
ББК Ю983я7

© Уральский государственный
педагогический университет, 2014
© С. О. Ларионова, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
Детство как особый этап и состояние развития	7
Понятие «ценностное отношение» к детству: определение, специфика содержания	13
Психологический возраст: проблема периодизации психического развития в детстве	25
Психоаналитическая концепция истории детства	35
Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания	39
Детство: социально-психологическая детерминанта	52
Аксиологическая проблематика: опыт неокантианства	71
Практическое применение ценностного подхода: педагогическая аксиология	75
Этическая педагогика – поворот к ребенку: современный аксиологический подход	79
БИБЛИОГРАФИЯ	93

ПРЕДИСЛОВИЕ



В современных условиях, в изменяющейся общеисторической ситуации функционирования человеческого сообщества, с одной стороны, произошли глубокие преобразования во всех сферах его организации, появились новые

ЦИТ. ПО:
Берестовская О. И.
Детство – объективное состояние в динамической системе общества // Университетские чтения – 2008 (11–12 января 2008 г.): материалы науч.-метод. чтений. Пятигорск, 2008

информационно-коммуникативные системы, расширились и укрепились контакты, актуализировались задачи сохранения жизнедеятельности, повышения гуманистических начал. С другой стороны, глобальный кризис, охвативший экологию, энергетику, экономику, демографию, взаимоотношения этносов, слоев и групп населения, на первый план выдвинул главную для общества проблему – проблему его будущего. Концентрированно она выражается, в частности, в проблеме детства¹.

Несмотря на то, что нет единого мнения о времени появления специального понятия и четкого структурно значимого выделения периода детства (некоторые исследователи исторически связывают его вычленение с палеолитом, другие – с Античностью, ранним Средневековьем или с XVII в.²), социум всегда занимало и занимает в большей или меньшей степени (в зависимости от уровня развития и культурных традиций) активно формирующую действенную позицию по отношению к детству как условию постоянного воспроизводства общества.

В наши дни детство как особый структурно-содержательный и функциональный компонент современного общества заявляет о себе достаточно весомо. Неслучайно так активно развивается сфера психолого-педагогических знаний, связанная с его осмыслением.

При анализе существующей специальной разнохарактерной литературы можно выделить два основных подхода. Один состоит в дифференцированном исследовании феномена детства, целенаправленном его ранжировании, стремлении раскрыть особенности разных возрастных периодов и т. д.; другой определяется объективно выраженным отношением к детству (детскому сообществу) (пояснение наше. – С. Л.) как к растущему поколению.



¹ Визитная карточка / Ассоциация исследователей детского движения. М.: Пресс-соло, 1995.

² См.: например: Этнография детства / под ред. И. С. Кона, А. М. Решетова. М.: Наука, 1988; Панкратова Л. Э. Педагогическая антропология: учебное пособие. Екатеринбург, 2007; Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983; Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992; Арьес Ф. Ребенок и семья. Жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1998.

Но детство становится во все большей степени предметом повышенного внимания не только в связи с его общей социокультурной оценкой в осмыслении настоящего и проектировании будущего.

В условиях нестабильного состояния общества детство оказалось в социально-психологическом кризисном состоянии. Поэтому особое значение приобретает психолого-практическое направление в поисках условий и возможностей его сохранения и обеспечения развития¹.

Термин «детство» широко используется на всех уровнях и в разных сферах общества. В собирательном варианте он употребляется в социально-практическом и социально-организационном плане, в частности в государственных и общественных документах, в научных исследованиях – этнографических, социологических, психологических, педагогических.

При этом отсутствует научное определение «детство» как особого состояния, выступающего составной частью системы общества.

При всей значимости накопленных научных данных и наличии концептуальных схем и теоретических позиций, определяющих особенности и характер развития главных смыслов осуществляющихся процессов (вхождения в социум, освоения социальных норм, ценностей, ролей, позиций)² до сих пор не раскрыта социокультурная сущность детства как особого социального феномена, его социокультурная и социально-психологическая роль в развитии общества.

Между тем в условиях нестабильности существования мира проблема вычленения, определения и понимания детства как целостного социального феномена в качестве особого слоя общества, его «не взрослого» (на биологическом и социальном уровне) состояния, приобретает особое значение, а высокий уровень современной психолого-педагогической науки обеспечивает возможность познания многих закономерностей, особенностей, характеристик детства³.

Целью настоящего издания является создание конспективного сборника материалов по проблематике ценностного отношения к феномену детства, где последовательно изложены основные понятия по исследуемой проблеме.

Это определило следующую структуру хрестоматии.

В начале сборника приведены конспективные данные об основных понятиях исследуемой проблемы, – детстве как особом состоянии развития и специфического этапа онтогенеза, ценностном отношении как категории философского познания окружающей действительности.

Дальнейший материал посвящен изучению детства как социально-культурного феномена. Раскрываются культурно исторические и социально-психо-

¹ Кульнетдинова М. Б. Детское общественное объединение – пространство этических отношений личности и общества // Этическое воспитание. 2003. № 2. С. 13–15.

² Леонтьев А. Н. Философия психологии. М., 1994.

³ Николаев Г. П. Организация детского общественного объединения в современных условиях // Актуальные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения. Челябинск, 2001. С. 45–47.

логические аспекты феномена «детства». Особое внимание акцентируется на проблеме периодизации детского развития, актуализируются вопросы психоаналитической концепции истории детства.

На основе анализа различных вариантов трактовки понятия «ценность», рассматривается специфика аксиологического подхода к пониманию феномена «детство». Приводятся концепции неокантианцев, где демонстрируется тот факт, что для становления аксиологической мысли эта школа (точнее, эти «школы», так как обе ветви неокантианства вложили существенный вклад в развитие понимания ценности) оказалась принципиально важной. Затем приводится один из примеров прикладного действия аксиологической теории. Параграф о педагогической аксиологии носит во многом практический характер, и, кроме того, содержит предписания о передаче «ценностных установок» от воспитателей воспитанникам.

В заключении акцентируется внимание на появлении новой парадигмы педагогической деятельности – этической педагогике, которая выстраивается на основе современных аксиологических закономерностей.

Особенностью настоящего издания является форма и способ подачи материала. Представленные к рассмотрению темы являются конспективным переложением уже опубликованных в разные годы материалов. Автором-составителем по возможности сохранялась авторская орфография и пунктуация, в выносках, предваряющих тот или иной текст указывается библиографические сведения об использованном источнике. Некоторые тексты требовали несущественных коррективов и незначительной правки, о чем также особо извещается.

ДЕТСТВО КАК ОСОБЫЙ ЭТАП И СОСТОЯНИЕ РАЗВИТИЯ

Детство – этап онтогенетического развития индивида, начинающийся с рождения ребенка и кончающийся его непосредственным включением во взрослую жизнь (обычно в подростковом возрасте).

<...>

Исследования психологов, педагогов и данные этнографии о развитии детей в различных обществах способствовали преодолению господствовавших долгое время представлений о детстве как «натуральной стадии», обладающей некими универсальными для всех времен и народов свойствами. Будучи социокультурным феноменом, детство носит конкретно-исторический характер и имеет свою историю развития.

Главная социальная функция детства, состоящая в подготовке человека к самостоятельному взрослому труду, определяет специфику возрастной дифференциации, продолжительность и своеобразие детства. На характер и содержание отдельных периодов детства оказывают влияние конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества, в котором растет ребенок, и в первую очередь система общественного воспитания.

Внутри последовательно сменяющихся друг друга видов детской деятельности, задаваемых обществом, происходит воспроизведение (присвоение жизненного опыта – процесс интериоризации) ребенком исторически сложившихся человеческих способностей. Современная наука располагает многочисленными данными о том, что складывающиеся в детстве психологические новообразования имеют непреходящее значение для развития способностей и формирования человеческой личности.

Детство – время активного социального «развертывания» растущего человека и освоения им социокультурных достижений, период проб и самоопределения себя в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах.

К сожалению, в современном обществе прослеживается тенденция к деформации взаимоотношений взрослых и детей. С одной стороны, детство становится все более социально значимым; отношение взрослого сообщества к нему характеризуется гуманностью, детоцентризмом, стремлением закрепить за ребенком определенный социальный статус, некоторой даже абсолютизацией значимости данного периода для последующего развития человека. С другой стороны – нарушаются глубинные связи взрослого сообщества и детей,

ЦИТ. ПО:

Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Мн., 2006. С. 161-162

ЦИТ. ПО:

Иванова Н. В. Особенности и значение детской субкультуры // Педагогика: науч.-теоретический журнал. 2005. № 7. С. 31-36

увеличивается духовная пропасть между ними, теряется целостное социально-психологическое отношение общества к детству, что приводит к тому, что дети начинают находиться рядом, а не внутри взрослого мира¹.

Для современной педагогики характерны попытки переосмыслить предназначение мира детства и базовые ценности в отношении к нему взрослых.

<...>

Особое внимание уделяется разработке педагогических основ конструирования мира детства, позволяющих выстраивать целесообразные стратегии взаимодействия детей и взрослых и осуществлять отбор воспитательных технологий, методов, адаптированных к индивидуальным потребностям подрастающего поколения.

В качестве одного из источников существования и развития мира детства исследователи выделяют детскую субкультуру, передающую из поколения в поколение специфические способы организации детской жизни, нормы и ценности мировосприятия, общения и взаимоотношений с окружающими².

<...>

Детская субкультура – это особая система бытующих в детской среде представлений о мире, ценностях, своего рода культура в культуре, живущая по специфическим и самобытным законам, хотя и «встроенная» в общее культурное целое. В широком значении – это все, что создано в человеческом обществе для детей и детьми; в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической ситуации развития.

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место и вместе с тем обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых.

Наличие детской субкультуры долгое время оспаривалось. Медленно и постепенно формировался современный взгляд на ребенка как на сравнительно самостоятельного и активного социального индивида. <...>

Благодаря детской субкультуре ребенок обретает свою сущность, конструирует свой собственный мир. <...>

В содержании детской субкультуры разные авторы выделяют различные компоненты. Традиционно особое внимание уделялось и уделяется исследованию детского фольклора. Именно с него и начинались в XX в. исследования детской субкультуры в целом (Г. С. Виноградов, О. И. Капица, А. и П. Опи,

¹ Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3–19.

² Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 1999.

Л. В. Виртанен и др.). Наиболее исследованными формами являются считалки, жеребьевки, игры с правилами, дразнилки.

Но есть и скрытые детские традиции, которые, с точки зрения педагогического сознания взрослых, всегда оценивались отрицательно. Сюда относятся детские анекдоты, эротический детский фольклор, гадания, детская магия, страшные истории, традиционные шалости и испытания храбрости, изучение которых еще только начинается¹.

<...>

Таким образом, детская субкультура представляет собой совокупность разнообразных форм активности. В ней, как и в общей культуре, в которой родился ребенок, происходит формирование целостного жизненного опыта индивида. Приобщаясь к традиционной культуре детей, ребенок принимает возрастные нормы поведения в группе сверстников, учится эффективным техникам решения трудных ситуаций, исследует границы дозволенного, решает свои эмоциональные проблемы, учится влиять на других, развлекается, познает мир, себя и окружающих людей. Посредством детской субкультуры удовлетворяются важнейшие потребности ребенка: в близости с другими людьми за пределами семьи; в самостоятельности и участии в социальных измерениях и др.

<...>

Именно детская субкультура... максимально способствует естественному включению ребенка в систему социальных связей и отношений, в ходе которого он познает мир сверстников, взрослых и имеет возможность транслировать окружающим свой собственный внутренний мир, а также удовлетворять потребность в самостоятельности, активности, участия в социальных контактах.

С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие умений ребенка войти в детское общество, действовать совместно с другими, т. е. активно формируется позиция «Я в группе».

С другой стороны, познание мира сверстников, взрослых дает возможность приобщаться к ценностям других людей, осознавать свои отличия, предпочтения, интересы, корректировать и формировать собственную систему ценностей (удовлетворяя потребности в признании, завоевании личностного статуса, отличного от формального статуса ребенка в семье, детская субкультура оказывает влияние на становление личности, формирование Я-концепции ребенка), т. е. обеспечивает формирование позиции «Я и группа».

Основными задачами приобщения к детской субкультуре выступают:

¹ Осоргина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых. СПб., 2000; Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.

- развитие самостоятельности и ответственности у детей как основных ценностей системы взросления в процессе организации разновозрастного общения...;

- расширение и обогащение опыта конструктивного взаимодействия с окружающими на межличностном уровне и построения социальных отношений на основе своего неповторимого личностного потенциала.

<...>



Таким образом, мир детства существует как субъективная реальность, для которой характерны отличительные особенности восприятия и познания социального окружения, а также своеобразные способы конструирования культурно-воспитательного пространства жизнедеятельности каждого из ее членов.



Детство интенсивно в своем развитии: мы, взрослые, наблюдаем у детей непрерывное присутствие возможности легко переходить из реального мира

в воображаемый, способность видеть в облаках, в зеленом своде дерева, в следах на земле знаки реальных и неведомых существ и одновременно в них же разглядеть такие подробности, какие не даны пресыщенному восприятию взрослого человека. Дети естественно взирают на мир открытым чистым взором, или смотрят на солнце через лист растения или лепесток цветка, сквозь пальцы руки, когда все окрашивается

ЦИТ. ПО:
Мухина В. С. Таинство детства: в 2 т. Т. II. 3-е изд. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. С. 6-7

алым цветом пульсирующей в них крови, или вглядываются в темноту ночного леса, сада, комнаты, с замиранием сердца наполняя эти пространства фантастическими существами: они видят свет, тень и тьму как живую, трепетную сущность мира. Вместе с тем сохраняется детская открытость, непосредственность, невинная веселость...

Около пяти лет ребенок еще более заинтересованно относится к социальному пространству человеческих отношений. Стремление войти в реальный мир, быть «как все» и одновременно утвердить свою волю, отстаивать свое право на самостоятельный выбор, отстаивать свое «чувство личности» становится выраженной эмоциональной потребностью и захватывающей интеллектуальной проблемой.

Ребенок активно присваивает из всего окружения (теперь это не только семья, но и другие люди: особенно – сверстники и более старшие дети) те ценности, которые определяют его социализацию и развитие его самосознания. В детстве удивительным образом сочетается радостная готовность идентифицировать себя со всем миром, готовность принимать на себя любые роли и отстаивать свое «Я». Причем все, что происходит с ребенком, случается как бы мимоходом: внешне – без сосредоточенного наблюдения или погружения мыслью, внутренне – глубоко входит в чувства и запечатлевается в памяти, возвышая душу взрослого, обернувшегося в детство...



В детстве, за первые годы жизни, ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа, не способного к самостоятельной жизни, до вполне адаптированной к обществу детской личности, уже способной взять ответственность за себя, своих близких и сверстников.

В этот период психика ребенка в своем развитии проходит такое «расстояние», в сравнении с которым ни один последующий возраст не может конкурировать по степени достижений. Развитие обусловлено прежде всего особенностями самого возраста – детство по своей сущности ориентировано природными предпосылками на интенсификацию развития.

Следует специально выделить феномен раннего периода развития, который мы ввели в науку посредством понятия «сгущение».

Сгущение представляет собой процесс и одновременно состояние психической активности, когда однородные и новые психические действия воспроизводятся с большей частотой и концентрацией. (Здесь напрашиваются аналогии, касающиеся эволюции галактик, где одним из важнейших элементов структуры галактик является центральное сгущение (состояние материи и процесс), обладающее громадными запасами энергии, активностью.)

Сгущение на ранних этапах онтогенеза – условие и источник психического развития, чудо, дарованное самой жизнью. Сгущение неразрывно соединено с внешне выраженной паузой, когда происходит расслабление, перерыв в концентрации активности.

Природные предпосылки, соединяясь с условиями жизни и особенностями самого развития, создают то удивительное таинство, которое движет развитием душевной сферы ребенка, его внутренней позицией, продвигая его в детстве к откровениям духовности и низвергая его к демонам темных побуждений. Именно в детстве человек открывает для себя пространство добра и зла в окружающем его мире, а также добро и зло в себе самом, с которым он с удивлением, радостью и ужасом начинает сталкиваться в процессе душевного развития. В то же самое время детство обладает безусловным обаянием той непосредственности, беззаботности, веры и выраженной потребности в любви, которые делают ребенка неотразимым гением общения.

Именно в детстве ребенок начинает стремиться к идентификации с нравственными образцами, предъявляемыми ему окружающими людьми и учится обособляться от других людей и их ожиданий ради захватывающих острых переживаний от переступания запретной черты недопускаемого и осуждаемого.

Стремясь «быть как все» и получать за это одобрение, ребенок одновременно бессознательно ищет пути отстаивания своей уникальности. Субъективно проходя свой индивидуально неповторимый путь, человеческое дитя волей-неволей подпадает под влияние законов возрастного развития.

ЦИТ. ПО:

Мухина В. С. Таинство детства: в 2 т. Т. I. 3-е изд. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. С. 10–13



Таинство детства состоит в первоначальном открытии внешнего мира с его сотворенными человеческой историей реалиями: предметной и природной; реалиями бесконечности образно-знаковых систем; реалиями бесконечности образно-знаковых систем; реалиями социального пространства, с его законами, правами, обязанностями и многообразием человеческой деятельности. Таинство детства состоит в первоначальном открытии своего собственного внутреннего мира и открытии в себе способности к рефлексии на свои чувства, побуждения и даже на психические процессы.

Исследовать поступательное движение развивающейся души ребенка можно лишь двумя способами.

Во-первых, ретроспективным анализом своего детства. Воспоминания о детстве и анализ многообразия чувств были дарованы миру многими уникальными личностями, которые, будучи религиозными мыслителями, философами, писателями, художниками, пытались заглянуть в свой внутренний мир спустя многие десятки лет после своего детства. Эти исповедальные источники бесценны, но они, возможно, грешат трансформациями, происшедшими с самим человеком за годы душевной работы, изменениями, производимыми памятью, чувствами и воображением. Субъективно многие авторы подобных откровений стремились к истине, обладая мужеством, честностью и даром рефлексивной способности. Но законы психической жизни имеют свои особенности – истина преобразуется временем, конкретное переживание переосмысливается и обрастает последующими чувствами.

Во-вторых, посредством включенного наблюдения и дневниковых записей многообразных повседневных проявлений ребенка. Любя малыша, иные взрослые способны терпеливо и последовательно наблюдать его развитие день за днем, в течение таких долгих и таких быстро ускользающих в прошлое лет неповторимой и удивительной поры детства.

Внутренняя жизнь человека в период его детства в наибольшей мере не защищена от стороннего наблюдателя – она вынесена вовне: его душевные движения читаются в контексте ситуации, в которой находится ребенок, он открыт для внимательного взрослого. Эта открытость возлагает на взрослого колоссальную нравственную ответственность за прочтение душевных движений ребенка и тем более за фиксацию этих движений на бумаге. Взрослый, ведущий дневниковые записи за проявлениями развивающегося человека, должен быть предельно предусмотрителен и корректен. Поэтому некоторые наблюдения не должны выноситься на всеобщее обозрение, несмотря на все соблазны. Соединение откровений исповедальной литературы, дневниковых наблюдений психологов и наших личных воспоминаний приблизит нас к пониманию феномена детства.



ПОНЯТИЕ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ» К ДЕТСТВУ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ

Ценность – сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от сознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое.

Первые философские представления о ценности складываются в Античности и очень скоро обнаруживают глубокую внутреннюю противоречивость. У Аристотеля, обобщившего в своем учении достижения всей предшествующей ему греческой философии, ценность является одной из разновидностей блага: «Из благ одни относятся к ценностям (*timia*), другие – к хвалимым (*epaineta*) вещам, третьи – к возможностям (*dynameis*). Ценным я называю благо божественное, самое лучшее, например, душу, ум, то, что изначально, первопринцип и тому подобное. Причем ценимое – это почитаемое, и именно такого рода вещи у всех в чести. Добродетель тоже ценность... Хвалимое благо – это те же добродетели в той мере, в какой согласные с ними действия вызывают похвалу. Блага-возможности – это власть, богатство, сила, красота. Добродетельный человек сумеет воспользоваться ими для добра, дурной – для зла, почему такие блага и называют возможностями»¹.

Радикально пересматривают феномен ценности и подход к ним стоики, отразившие в своем учении кризис духовной жизни, исчезновение политических свобод и необходимость новых перспектив в поиске цели и смысла жизни. Благо и зло для стоиков суть моральные понятия, целиком зависящие от разумности людей или от их неразумия. Всё остальное стоики относят к сфере безразличного, нейтрального, соответствующего природе, которая не находится во власти человека. К природе античная традиция относилась всякое естественно рождающееся существо, в том числе и общество. В этой «физической» сфере человеку тем не менее тоже приходится выбирать и различать, отделяя нечто предпочтительное, т. е. ценность (*to axion*), например, силу, здоровье и красоту, и нечто избегаемое – слабость, болезнь и уродство.

Начиная с Античной эпохи феномен «ценность» подвергался неоднократным и многообразным истолкованиям и уточнениям в зависимости от исторических обстоятельств и социально-политических интересов, теоретических

ЦИТ. ПО:

Кемеров В. Философская энциклопедия.

М.: Панпринт, 1998.

Режим доступа: terme.ru/dictionary/183/word/cenost

¹ Аристотель. Сочинения в 4 томах. М.: Мысль, 1976–1983. Т. 4. С. 300.

позиций того или иного мыслителя или мировоззренческих оснований, из которых он исходил. На разных ступенях цивилизованного развития происходили и радикальные переоценки ценностных представлений.

В новейшей истории наиболее значительной из них стала отразившая глубокие перемены в развитии европейской цивилизации к концу ХХI в. идея Ф. Ницше о распаде всех ценностей – «высокой культуры», религии и морали. Усматривая «неустранимую задачу» философов всех времен в разоблачении добродетелей, уже отживших свой век, и в утверждении «нового величия человека» и нового «еще не изведанного пути к его возвеличению», Ницше определил в качестве ценности, соответствующей задачам будущего (т. е. ХХ в.), «все, от чего возрастает в человеке чувство силы, воля к власти, могущество»¹.

В своих прозрениях Ницше удалось предугадать облик ХХ в., ставшего ареной глобальной борьбы за власть, на которую настойчиво претендовали и государство, и нация, и класс, и религия в ее государственно-воплощенном виде. Понадобился целый век, чтобы в кровавом опыте мировых войн, ужасе концлагерей, религиозном фанатизме и безумии межнациональной вражды потускнел престиж и этой последней «высшей» ценности, определявшей чуть ли не всю динамику «духовных» устремлений ХХ в.

В сфере теоретических представлений о ценностях общая ситуация до настоящего времени остается крайне разноречивой: «Одни выводят ценностный аспект мира из индивидуально-психических переживаний, другие – из непсихических факторов; одни считают ценности субъективными, другие – объективными; одни утверждают относительность всех ценностей, другие настаивают на существовании также и абсолютных ценностей; одни говорят, что ценность есть отношение, другие – что ценность есть качество; одни считают ценности идеальными, другие – реальными, третьи – не идеальными, но и не реальными»².

Таким образом, к началу нового тысячелетия как в практической жизни людей, так и на теоретическом уровне сложилась настоятельная необходимость понимания единства ценностного мира – его генезиса, структуры, способа существования и конечного назначения.

Генезис ценностных представлений относится к эпохе становления первых цивилизаций. Их объективным порождающим основанием стал переход к экономике производящего типа с его пролонгированным во времени ожидаемым результатом (урожая в земледелии, приплода в скотоводстве, прибыли в торговле). Это потребовало не только множества новых связей, опосредствующих наличное бытие людей (территориальных, этнических, политических, социокультурных), но и осознания их значимости. Именно в это время простота норм совместной жизни и мифологических представлений об ответственно-

¹ Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. С. 19.

² Лосский Н. О. Ценность и бытие. У.М.С.А. Press, 1931. С. 15–16.

сти за нарушение их хрупкой гармонии, характерных для первобытной эпохи, начинает сплетаться с новыми нормами и ориентациями – на богатство, власть и насилие; с новыми переживаниями – бедности, унижения и сострадания; с новыми ожиданиями – возмещения за ущерб, воздаяния за убийство и награды за долготерпение и милосердие. Ценой за существенно возросшую продуктивность экономики нового типа, за концентрацию народонаселения в городах-государствах и возросшее разнообразие жизни людей в первых очагах цивилизации стала совершенно необычная для первобытности разнородность индивидуальных устремлений, не поддающаяся ни общинному, ни мифологическому регулированию. Перестала соответствовать новым условиям и польза как универсальная для первобытности система ориентаций на чувственно очевидную, традиционно освоенную и ближайшую во времени перспективу.

Складывается необходимость в новой универсальной форме проектирования поведения людей, в том числе в социальной системе наград и наказаний в соответствии с отдаленной перспективой их жизненных интересов, разнородностью устремлений и общественной значимостью. Аналогичной системы ориентации требовало и относительное обособление личности с ее особыми, психически переживаемыми интересами, отличающимися от интересов не только общины, но и общества в целом. На личностном уровне система перспективных устремлений складывается вокруг идеи всеобщего блага с учетом особой цены за инновационный риск и индивидуально взвешенной оценки.

Таким образом, новая форма проектирования реальной жизни людей и их устремлений в будущее с учетом родового опыта и переживаемой индивидами личной судьбы нуждалась в сбалансированном механизме согласований индивидуальной инициативы и социальных условий их реализации, общечеловеческой перспективы и личностной формы ее освоения, социокультурных образцов и ориентации на них сменяющих друг друга во времени поколений. Такой стихийно складывающейся новой и сложной формой универсального проектирования и становится ценность.

Структура ценностного отношения должна быть осмыслена с учетом многоуровневости социокультурной жизни людей: на повседневно-общинном, т. е. внутригрупповом уровне бытия, в качестве регулятора совместной жизни сохраняется польза; на межгрупповом, например, государственном, уровне в структуре ценностного отношения основную роль начинает играть идея блага; на непосредственно соединяющем их личностном уровне на первый план выходит ценность и ее психически полуосознанная связь с пользой и благом; и, наконец, на родовом, собственно духовном уровне, появляется возможность осмыслить историческую взаимосвязь всей аксиологической проблематики и в ее контексте – соответствующих регулятивов.

Если ограничиться одним лишь личностным уровнем, то структура ценностного отношения предполагает на «входе» возможность учета пользы, а на «выходе» – всеобщий «механизм» приобщения к единому благу.

Основными элементами ценностного отношения являются:

1) первичный слой желаний, ожиданий и предпочтений, складывающихся на ранней стадии онтогенеза личности и образующих исходный уровень массового сознания («ментальность»);

2) жизненный (т. е. уже не игровой и не воображаемый) выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели (с их непосредственно очевидной пользой) и ориентацией на отдаленную жизненную перспективу (с ее психологически притягательной ценностью). На уровне массового сознания этому выбору предшествует создание и общественное признание («слава», «почет», «Хвалимое благо» по Аристотелю) социокультурных ориентиров, говоря иначе – ценностных образцов типа «истины», «красоты», «веры», «комфорта», «богатства», «власти» и т. д.;

3) осознание индивидом того факта, что жизненный выбор вообще и ориентация на ценности в особенности, – это не одномоментный акт, а достаточно долговременное жизненное состояние, включающее в себя некоторое множество проб и ошибок, частичных решений и поступков, за которые приходится платить иногда дорогую цену. На уровне массового сознания этому пролонгированному проективному состоянию соответствуют обмен идеями (если понимать под идеей «встречу и диалог» сознаний, по Бахтину) и рефлексия как индивидуальный механизм присвоения коллективного опыта;

4) превращение ценностного выбора в основание для оценки всего «иного», т. е. других ориентации, избранных другими людьми ценностей, способов их реализации и общезначимости.

На индивидуальном уровне эта метаморфоза связана с тем моментом, когда решения превращаются в решимость, поступки – в поведение, а сомнения – в убежденность.

На уровне массового сознания стихия противоборства ценностных ориентации либо одномоментно завершается, например, в день парламентских выборов, либо выражается в продолжительной, но достаточно настойчивой обструкции политики тоталитарной власти.

Целостная структура ценностного отношения свидетельствует о его бытии в качестве проективной реальности, т. е. такой, которая складывается на знаковом основании, непосредственно связывающем индивидуальное сознание с массовым, субъективную реальность с объективной, и оказывается несводимой ни к познавательной деятельности, ни к практике.

Уникальным оказывается и способ существования ценностей. До возникновения ситуации жизненного выбора для индивида нет никаких ценностей. Вне его существуют, конечно, желанные предметы, а в сознании и желаниях других людей – ценностные образцы, но жизненной ориентацией для индивида они могут так никогда и не стать. В процессе жизненного выбора ценности не только возникают, но и становятся реальностью, существующей объективно в качестве практически значимого образца. В это время для индивида значимо

реальное, воплощенное в непосредственном бытии богатство или власть в ее столь же непосредственном предметном воплощении (конкретное продвижение по службе или столь же конкретный риск в игре на бирже). Неудача деяния пролонгирует ситуацию жизненного выбора, успех может радикально изменить статус и роль ценностей.

После того, как жизненный выбор закрепляется, избранная ценность (например, эталон власти) обретает идеальную форму, существующую субъективно в качестве внутреннего основания и регулятива, способного непрерывно сопоставлять положительное и отрицательное (оценка), качественное и количественное (цена), практически достижимое и сомнительное (польза), высшее и низшее (благо). Таким же полем возможностей, то реализующимся в массовых деяниях, то вновь «возвращающимся» в сферу идеального взаимодействия между людьми, остается ценность и в целостной социокультурной сфере жизни. Конечное назначение и целостный смысл ценности могут и должны быть осознаны не только исторически, но и с некоторой трансцендентной точки отсчета.

Исторически ценность может быть осмыслена в качестве такой универсальной формы проектирования, которая модифицируется в условиях цивилизации, открывая перед ней все новые горизонты. В этом историческом измерении она безусловно выше, богаче и перспективнее, нежели предшествующая ей столь же универсальная форма проектирования, какой для первобытности была польза. Но с трансцендентной точки отсчета (а таковой в новое время все более явственно становится будущее), ни один из них не обеспечивает оптимального соответствия устойчивости социального бытия, достаточного разнообразия культуры и свободного развития личности.

Ориентация на пользу (т. е. ближайшее будущее) создает предельную устойчивость общинной формы бытия, но за счет минимального разнообразия культуры и практически полного отсутствия личностного самосознания. Напротив, ориентация на ценность (т. е. на саму способность проектировать отдаленное будущее) создает предельное многообразие культуры и достаточную свободу личностного самоопределения, но за счет максимальной неустойчивости социальных форм бытия и возрастающей социокультурной разности между индивидами, что в совокупности и порождает ненависть, вражду, насилие и недоверие как неизбежные спутники цивилизационной формы жизни людей. Устойчиво сохраняющийся разрыв между нищетой и богатством, глубочайшей зависимостью и беспредельной властью, интенсивностью жизни в центре и прозябанием в глуши с аксиологической точкой зрения ничуть не лучше, чем отсутствие таковых.

Понимание этого создает условия для аксиологического представления о том будущем, которое с любой точки зрения (индивидуальной, социальной, общекультурной и цивилизационной) является желанным...





Понятие «ценность» является сегодня одним из наиболее употребительных. Между тем оно до сих пор не получило всестороннего толкования.

ЦИТ. ПО:
Ковтунова О. М.,
Ларионова И. А. Вос-
питание ценностного
отношения к профессии
«специалист по социаль-
ной работе» у старших
школьников в условиях
средней школе: моногр.
Екатеринбург, 2005.
С. 11–14

Так, в философском словаре ценность определяется как «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, отношений с позиций добра или зла, истины или не истины, справедливости или несправедливости и т. д. Критерий и способы оценки этой значимости выражаются в нравственных позициях, нормах, идеалах, целях»¹.

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич ценность определяют «как то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением. Ценности – это предпочтения (или отвержения) определенных смыслов и построенных на их основе способов поведения»².

В. П. Тугаринов считает, что «к ценностям следует отнести все то, что люди ценят, что способно принести им пользу, удовлетворить интересы и потребности»³.

М. С. Бургин и В. И. Кузнецов определяют ценность объекта как «значение его свойства в отношении к некоторым системам»⁴.

А. А. Ивин говорил, что «позитивная ценность (добро) – это соответствие мысли о нем»⁵.

В ряде других исследований ценность есть качество, рождающееся в отношении субъекта к объекту и выражающее значимость свойств объекта для деятельностных проявлений субъекта⁶.

Многие исследователи ценность определяют уже как отношение. По мнению В. О. Василенко, категория ценности раскрывает один из существенных моментов универсальной зависимости явлений, а именно «момент значимости» одного явления для бытия другого.

С. Ф. Анисимов определяет ценность как положительное значение данного предмета или его свойства для конкретного субъекта деятельности (индивида,

¹ Философский энциклопедический словарь. М.: СЭ, 1989. С. 1584.

² Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для студентов сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. М.; Ростов н/д: Учитель, 1999. С. 274.

³ Тугаринов В. П. Избр. философские труды. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1988. С. 183.

⁴ Цит. по: Арнольдов А. И. Цивилизация грядущего столетия. Культурологические размышления. М.: Грааль, 1997. С. 140.

⁵ Цит. по: Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: ИПЛ, 1981. С. 112.

⁶ См.: Абрамов Н. Т. Ценность и управление. М.: Наука, 1974. 248 с.; Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Высшая школа, 1986. 123 с.; Методические основания организации научных исследований педагогической социологии: Сб. науч. тр. Л.: ЛГУ, 1978. 234 с.

класса, общества) с точки зрения того, насколько этот предмет способен удовлетворить определенную потребность.

О. Г. Дробницкий в своей работе анализирует возникновение и формирование конкретной ценности, отмечая при этом, что в эмпирической реальности моральное требование выступает вначале как должное, а затем только в силу этого ценное. Превращение предмета в элемент ценностного отношения происходит в процессе «ценностной предметности».

Различные подходы к пониманию ценности, по мнению В. А. Панпурина, связаны с не различием в педагогической науке познания, в частности оценочного познания и смыслопереживания, одним из проявлений которого и является ценностное отношение.

Структуры ценностей общества, расположенные в одном «культурном поле» влияния, должны иметь одинаковые компоненты, определяющие содержание воспитания личности, должны иметь одно основание – материальное или нравственное. В противном случае данные структуры будут блокировать друг друга, входить в конфликт между собой (по А. Г. Эфендиеву), процесс воспитания не будет являться эффективным и результативным. При этом все ценности сопряжены друг с другом в общей логике и представляют подчиненность материального нравственному или нравственного материальному, идее коллективности или индивидуальной свободе и ответственности.

Необходимо также заметить, что базовыми ценностями общества являются нравственные ценности, отражающие желательные, предпочтительные варианты взаимоотношений людей, их связей друг с другом, с обществом в лично значимой, адресованной каждому человеку форме: блага, добра, долга, ответственности, счастья. Нравственные ценности пронизывают всю систему ценностей человека и подкреплены внутриличностными, наиболее глубокими формами контроля (совесть, вина, покаяние).

Точки опоры, необходимые для нравственного роста личности, по-разному представлены в основных философских концепциях 18–19 веков. Со времен Канта, который, пожалуй, одним из первых предвосхитил губительность отсутствия нравственных ценностей при приоритете ценностей материальных, современная культура решает вопрос следующим образом: материальные ценности – то есть средства благополучного существования, являются средством жизни, духовные, нравственные ценности, обеспечивающие проживание отношений к бесконечному разнообразию мира, составляют содержание жизни, более того, составляют содержание жизни социума и цивилизации в целом, так как являются условием ее целостности.

Общими компонентами ценностей, обеспечивающими единство всей системы ценностей в обществе, по мнению Н. С. Розова¹, будут являться, собственно, ценности, ценностные идеалы, компоненты сознания (интересы, мотивы, потребности), объединяющие ценности с социальной действительностью...

¹ Розов Н. С. Культура, ценности, образование. М., 1992.

Рассмотрим компоненты ценностей, с одной стороны, составляющие систему ценностей личности, а с другой стороны, влияющие на ее содержание.

Личностные ценности принадлежат только личности. По мнению Е. В. Бондаревской, «...при выборе того или иного решения критерием такого выбора личность полагает осмысленную ценность, если мотивы деятельности личности задают не осмысленной ценностью, а эмоциями, то мир человеческих ценностей утрачивает связь с личностью. Он становится внеличным и определяется низшими потребностями»¹. Ценности личности в педагогической и психологической литературе представлены как ее потребности, причем высшей из них является личностная самореализация, ведущими – потребности личности в присвоении достижений культуры, общении, познании, а также потребность в самоидентификации (В. В. Байлук, А. Маслоу). Ценности взаимодействия являются основной составляющей ценностной системы личности, так как обеспечивают эффективную и результативную связь между субъектами деятельности, их самореализацию в условиях современного общества и обеспечивают формирование ценностных идеалов личности².

Общечеловеческие ценности представляют собой следующую иерархию общечеловеческих ценностей: человек как высшая ценность, благо, истина, свобода как ценности первого порядка, труд, образование, общение, милосердие, справедливость как ценности второго порядка – средства достижения ценностей первого порядка, сообщество (коллектив, группа) – способ достижения ценностей. С. В. Рыбаков³, В. Д. Шадриков⁴ показали, что основными чертами российского менталитета, развитие которого обусловлено особенностями исторического становления России, природными факторами, особенностями экономического развития, многонациональным характером страны, являются гуманность, доброжелательность, добродушие, жертвенность, общительность, милосердие. Таким образом, наблюдается соответствие общечеловеческих ценностей и особенностей этноса, как имеющих одно нравственное основание. Эти особенности накладывают отпечаток на ценностное сознание народа, их ценностные идеалы и создают собой не произвольную комбинацию, набор, сумму, а целостность, в которой отдельные ценности сопряжены друг с другом. Н. Б. Крылова говорит о многообразной среде, представляющей собой «перекрестье культурных и субкультурных полей»⁵, в основе которых лежат те или иные ценности.

¹ Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: учеб. пособие. М.; Ростов н/д: Учитель, 1999. С. 345.

² См.: Байлук В. В. Человекознание. Кн. 3. Екатеринбург: изд-во Дома учителя, 2001. 263 с.; Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. Т. Гутмана, Н. Мухиной. СПб.: Питер, 2011. 352 с.

³ Рыбаков С. В. Духовное измерение политики // Проблема духовности в конфликте цивилизаций. Екатеринбург, 1999.

⁴ Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996; Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 1999. 289 с.

⁵ Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.

Исследуя проблему ценностного отношения, рассмотрим подходы к понятию «отношение», имеющиеся в философии, психологии и педагогике.



Термин «отношение» широко употребляется в философской литературе. Его введение связано, прежде всего, с именем Гегеля, который использовал данный термин в значении определенного расположения некоторых элементов какой-либо системы, где существует постоянно развивающаяся связь между входящими в нее компонентами. И хотя он не рассматривал мир материалистически, его идея, что «мир состоит не из готовых законченных предметов, а представляет собой совокупность процессов, в которых предметы находятся в непрерывном изменении», до такой степени вошла в общее сознание, что, как отмечал Ф. Энгельс, «едва ли кто-нибудь станет оспаривать ее в общем виде»¹.

К. Маркс, используя гегелевскую мысль, обратившись к исследованию человеческого общества, увидел в нем не просто совокупность людей, а прежде всего – совокупность отношений так или иначе, но объективно складывающихся между ними, «общество не состоит из индивидов, а выражает сумму тех связей, тех отношений, в которых эти индивиды находятся»². Эта реляционная модель (англ. relation отношение) позволила избежать абсолютизации автономности индивида и абсолютизации влияния общества на индивида.

К. Маркс понимал отношения значительно шире, нежели социальные, в смысле связей человека с другими людьми. При их анализе он рассматривал отношения как систему, функционирующую благодаря действиям людей, наделенных психикой и сознанием. В результате действия этой системы в обществе возникают формы, в которых субъект фиксирует и переживает свой социальный опыт.

Из вышесказанного видно, что понятие «отношение» приобрело в философской литературе значение ключевого.



Не менее важное значение термин «отношение» приобрел в психологической и педагогической литературе.

«Отношение трактуется как характеристика личности (В. Г. Ананьев), так как оно определяет его мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, и как базис для поведенческих актов, на основании которых организм для достижения цели включает в деятельность из большого числа имеющихся определенные органы»³.

ЦИТ. ПО:

Алексеев Е. П. Формирование ценностного отношения к профессии учителя у старших подростков гуманитарных гимназий: дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1998. 165 с. Режим доступа: www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-cennostnogo-otnoshenija-k-professii-uchitelja-u-starshih-podrostkov.html

¹ Цит. по: Крылова Н. Б. Личность в перекрестье культур // Соц. проблемы художественной жизни / Отв. ред. Ю. Осокин. М., 1993.

² Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46. Ч. 1. С. 214.

³ Цит. по: Затямина Т. А. Музыкальная деятельность как способ бытия человека в культуре // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2006. Т. 17. № 4. С. 21.

О. С. Богданова возводит отношение к определенной позиции человека. При этом отношение понимается как качественная сторона формирования личности¹.



Основные усилия советских психологов сосредоточены на разработке проблемы внутренней регуляции (т. е. саморегуляции) поведения². Исходным пунктом при этом является представление о «действующем субъекте», его целостности, его структуре и механизмах функционирования.

ЦИТ. ПО:
Саморегуляция
и прогнозирование
социального поведения
личности: Диспозици-
онная концепция.
2-е расшир. изд. М.:
ЦСПиМ, 2013. С. 22–24

Одной из первых попыток воплощения данного принципа в развернутую теорию явилась концепция отношений личности, предложенная В. Н. Мясищевым и развитая В. С. Мерлиным. Исходя из тезиса К. Маркса о сущности человека как «совокупности всех общественных отношений», В. Н. Мясищев писал: «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности»³. Будучи, с одной стороны, выражением внутреннего опыта человека, а с другой – определяя его действия и переживания, эти отношения: (1) представляют собой отношения сознания в целом (целостность сознания проявляется в отношениях личности); (2) служат выражением взаимосвязи субъекта и объекта (т. е. всегда имеется объект отношений); (3) как в высокой степени обобщенные отношения к значимым сторонам действительности играют важную роль в общественно-трудовой деятельности; (4) сохраняют устойчивость и постоянство на протяжении длительного отрезка времени⁴.

...наиболее важными моментами концепции В. Н. Мясищева являются, во-первых, положение об опосредованности, избирательности связей личности с социальной действительностью и, во-вторых, ясное указание на то, что отношения личности образуют систему, структурированную по степени обобщенности – от связей субъекта-личности со всей действительностью до связей с отдельными ее сторонами или явлениями⁵. В. С. Мерлину принадлежит заслуга в разработке вопроса о взаимосвязи социально типичных отношений личности с мотивами деятельности, а также о роли отношений – наряду со

¹ См., например: Богданова О. С., Петрова В. И. Методика воспитательной работы в начальных классах. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

² Следует еще раз обратить внимание на глубокую внутреннюю взаимосвязь регуляции и саморегуляции, в основе которой лежит диалектика взаимодействия внешнего и внутреннего в процессе человеческой деятельности.

³ Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. С. 111.

⁴ См.: Мерлин В. С. Принципы психологической характеристики типов личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 237.

⁵ Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960. С. 150.

свойствами нервной системы и темперамента – в формировании индивидуального стиля деятельности¹.

Вместе с тем понятие отношений использовалось здесь преимущественно для описания личностной структуры. Возможности его применения для объяснения сложных форм социального поведения остались малоизученными. Иной подход к выделению в качестве единицы анализа действующего субъекта представлен грузинской школой психологов. «В случае наличия какой-нибудь потребности и ситуации ее удовлетворения, – утверждал ее основатель Д. Н. Узнадзе, – в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как установку его к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение его актуальной потребности»². Д. Н. Узнадзе подчеркивал, что установка является готовностью к активности в определенном направлении и возникает на базе взаимодействия потребности и среды, но не среды вообще, а лишь той, влиянию которой человек поддается в данный момент.

Наиболее полную характеристику современного понимания феномена установки дает А. С. Прангишвили: «...установку следует трактовать как модус целостного субъекта (личности) в каждый дискретный момент его деятельности... – модус, который представляет собой высший уровень организации „человеческих сил“ (К. Маркс), как бы фокусирующий все внутренние динамические отношения, опосредствующие в индивиде психологический эффект стимульных воздействий на него, и на базе которого возникает деятельность с определенной направленностью...»³.



А. С. Макаренко писал в своей статье «О взрыве»: «именно отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы»⁴.

Определение процесса воспитания как процесса рождения отношений воспитанника было дано Б. Г. Ананьевым: «Воспитывать – это в значительной степени создавать систему взаимоотношений между людьми, которые порождают определенные отношения данной личности к людям, труду, обществу, самой себе. Влияя на эти отношения, мы тем самым создаем основания для образования черт характера»⁵.

В. Н. Мясищев определял отношения как систему связей с различными сторонами и объектами действительности, что выражается как в действиях, так и формируется в деятельности и общении. В качестве основных отношений В. Н. Мясищев определяет такие как отношения к миру, к людям, к себе, деятельности. Задача воспитательных институтов, по его мнению, состояла в том, чтобы включать личность в такие отношения и в таком сочетании, которые

¹ Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1968. С. 207–213.

² Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. С. 170.

³ Прангишвили А. С. Исследования по психологии установки. Тбилиси, 1967. С. 21.

⁴ Макаренко А. С. О воспитании. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. 416 с.

⁵ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.

создавали бы субъективное богатство усваивающей эти отношения личности и в котором заинтересовано общество¹.

Отношения имеют определенную иерархию: отношения к явлениям мира, нравственные, этические и т. д. Рассматривая данное понятие в общей структуре личности, отметим, что оно может выступать как общее и особенное. В общем значении отношение выступает ориентацией на труд как самоценную деятельность и средство достижения других жизненных целей.

В свою очередь, особенное отношение к окружающей действительности в целом обуславливается индивидуально-типологическими характеристиками личности.

¹ См., например: Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 426 с.; Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т. 2. С. 110–125.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ: ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСТВЕ

Проблема исторического происхождения возрастных периодов. Детство как культурно-исторический феномен



Представление о предмете возрастной психологии на протяжении развития науки углублялось. Подчеркнем, однако, что и сам объект изучения – содержание и структура жизненного цикла человека – подвержен историческим изменениям. В этом смысле высказывался Л. С. Выготский, критикуя понимание «вечно детского» и выдвинув взамен этого положение об «исторически детском». Ход психического развития не подчиняется вечным законам природы и созревания организма, поэтому нельзя говорить о детстве «вообще». История детства как культурно-исторического феномена соотносится с историей общества¹.

ЦИТ. ПО:
Шаповаленко И. В.
Возрастная психология.
М.: Гардарики, 2005.
С. 140–151

Детство – это сложное социокультурное явление, которое имеет историческое происхождение и природу. В классических исследованиях французского историка Ф. Ариеса показано, как складывалось понятие детства на протяжении исторического развития человечества и чем оно отличалось в разные эпохи. Ариес проанализировал произведения живописи, литературные произведения, письма людей прошлых времен. Он пришел к выводу, что развитие общественной жизни, появление новых социальных институтов приводит к выделению возрастов человеческой жизни. Так, внутри семьи зарождается период раннего детства, связанный с «балованием» и «нежением» малыша. Школа как социальный институт принимает на себя обязанность регулярной подготовки детей к взрослой жизни, а классная организация школы дифференцирует понятие детства и отрочества более тонко («школьник 3-го класса», «пятиклассник» и пр.). Введение обязательной воинской повинности и военной службы сказывается на оформлении юношеского периода. Таким образом, Ариес стремился показать историческую тенденцию удлинения детства за счет надстраивания нового периода над уже имеющимися².

Д. Б. Эльконин выдвинул оригинальную идею о том, что детство как период онтогенеза возникло тогда, когда у некоторых видов животных стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Для прижизненного приобретения этими животными нужных форм поведения и возникло детство³.

¹ Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж, 1996.

² См.: Арьес Ф. Века детства // Журнал практического психолога. 1997. № 1. С. 60–72.

³ Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

Своеобразие человеческого детства состоит в том, что младенец рождается совершенно беспомощным существом, у которого полностью отсутствуют инстинктивные способы удовлетворения даже врожденных органических потребностей. Все поведение человека становится приобретенным. Поэтому ему необходимо весьма продолжительное детство, которое удлинняется по мере развития общества, выдвигающего все более высокие требования к знаниям и умениям своих членов.

Д. Б. Эльконин показал, что закономерностью развития детства как социокультурного феномена является не простое его удлинение, а качественное изменение по структуре и содержанию. С усложнением жизни общества положение ребенка в нем (т. е. социальный статус, круг прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набор доступных для него видов и форм деятельности) существенно изменяется. На ранних стадиях общественного развития (и это подтверждается этнографическими кросс-культурными исследованиями) происходило непосредственное включение ребенка в производственные процессы (собирачество, выкапывание) и практическое освоение им способов добывания пищи, функций орудий труда, целей и задач общей деятельности. В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому специально для подрастающего поколения создаются особые предметы – игрушки, уменьшенные и видоизмененные орудия труда. Когда уменьшенные копии орудий не позволяют реально воспроизвести производительную деятельность, появляется игра. Действуя игрушками, дети, с одной стороны, воспроизводили общий смысл труда взрослых, с другой – развивали у себя некоторые общие способности (зрительно двигательные координации, ловкость и т. п.), необходимые им для овладения в последующем различными настоящими орудиями (зрительно-двигательная координация, ловкость и т. п.). Постепенно некоторые игрушки становились символическим замещением реальных орудий или различных других предметов общественной жизни людей. Эльконин показал социальную природу игры: «Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе»¹. Вместе с возникновением игры и игрушек складывается и новый период в развитии ребенка. В современной психологии и педагогике данный период назван дошкольным возрастом, ведущей деятельностью в нем начинает выступать игра.

Эльконин продемонстрировал исторический характер детства и историческое происхождение его отдельных периодов на примере появления одного из детских возрастов. Период игры «сдвигает» период овладения орудиями труда вверх, на более поздний хронологический возраст. Когда возникает новый период, стадии возрастного развития, находящиеся внизу, также

¹ Эльконин Д. Б. Психология игры. С. 63.

не остаются неизменными. Возникновение школьного обучения наполняет новым смыслом предшествующий «период игры», делая его дошкольным.

Историческое происхождение имеют не только детские периоды жизненного цикла. Одно из исторически недавних приобретений человечества – выделение периода старости как психологического возраста. Появление понятия «старость» как социальной и возрастной категории относят к XX в.

Исходя из схемы, намеченной Элькониным, современный исследователь В. Т. Кудрявцев показывает дальнейшее историческое развитие детства и выделяет три исторических типа детства¹:

1. Квазидетство – на ранних этапах человеческой истории, когда детское сообщество не выделено, а непосредственно включено в совместную со взрослыми трудовую деятельность и ритуальную практику (первобытное детство);

2. Незрелое детство – мир детства выделен, и перед детьми возникает новая социальная задача – интеграция во взрослое сообщество. Ролевая игра берет на себя функцию преодоления межпоколенного разрыва, выступая как способ моделирования смысловых оснований деятельности взрослых. Социализация происходит по мере освоения ребенком строго очерченного поля готовых смыслов деятельности. Пример – детство в Средние века и в Новое время;

3. Развитое детство (термин В. В. Давыдова) – складывается тогда, когда смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны (современное детство). Образ взрослости, на который ориентируется ребенок, – принципиально неполный, незавершенный, и ребенок должен свободно и творчески «самоопределиваться в культуре». Современное «развитое» детство предполагает творческое освоение культуры как открытой многомерной системы. Продуктивный, творческий характер психического развития современного ребенка реализуется уже на ранних этапах в виде феноменов детской субкультуры, «умения ставить проблемы», «чувства комического», «коммуникативной инициативности» и т. д.

В. Т. Кудрявцев предлагает развернуть новую линию исследований детства, положив в основу принципиальную идею о том, что детство – это не только исторический продукт, производный от общественного развития, но и формообразующее, порождающее начало в культуре и истории, «источник саморазвития родовой культуры, ее генератор»². Опираясь на идеи российских философов И. А. Ильина, П. А. Флоренского, М. М. Бахтина, В. Б. Шкловского и других, он формулирует новое понимание культуры как совокупного творческого опыта, как универсума кристаллизованных творческих возможностей

¹ Кудрявцев В. Т. Культурно-исторические истоки развития детства // Журнал прикладной психологии. 1999. № 2. С. 34.

² См.: Кудрявцев В. Т. Концепция научных исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 30–48.

людей. При таком ее понимании присвоение как механизм психического развития выходит за рамки репродукции (воспроизведения) идеальных образцов, а межпоколенная передача опыта обязательно предполагает креативность развивающегося субъекта, преодоление ограничений, «проблематизацию» образцов.

Категория «психологический возраст» и проблема периодизации детского развития в работах Л. С. Выготского

Представление о стадиальности психического развития человека противостоит идее непрерывности, постепенного совершенствования и накопления достижений. Она находит свое отражение в ведущихся в мировой психологии уже не одно десятилетие поисках единой периодизации («карты психического развития»), которая синтезировала бы разные стороны процесса развития и опиралась на его механизмы.

Л. С. Выготский называл проблему возрастной периодизации развития «центральной для всей детской психологии» и «ключом ко всем вопросам практики»¹.

Проанализировав существовавшие на тот момент схемы периодизации, он выделил три способа их построения.

1. Периодизация детства на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с развитием психики ребенка. Например, в соответствии с биогенетическим принципом выделяются стадии животной психики, стадия первобытности и др. у Стэнли Холла или согласно исторически сложившимся ступеням образования говорят о дошкольном детстве, школьном возрасте и т. д.

2. За основу членения детства берется какой-то один признак или сторона развития как условный критерий (например, дентиция – появление и смена зубов – в периодизации П. П. Блонского или сексуальное развитие в концепции З. Фрейда).

3. Производится попытка феноменологически описать особенности процесса развития и выделить закономерности, как в работах А. Гезелла.

Выготский предложил принципы, по которым должна строиться подлинно научная психологическая периодизация, учитывающая сущность процесса детского развития. Критерий выделения периодов должен быть внутренним по отношению к самому развитию: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка»². Критерий должен быть объективным, вехи разграничения возрастов не должны

¹ Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983. С. 260.

² Там же. С. 247.

быть расставлены условно и произвольно. Критерий не может быть сведен к какому-либо одному признаку, поскольку в ходе развития симптоматичность и важность признака изменяется при переходе от возраста к возрасту.

Л. С. Выготский заложил основы возрастной психологии, разработав принципиально новый подход к явлениям психического развития, разворачивающимся во времени. Вместо изучения возрастных особенностей отдельных психических процессов и функций (восприятия, внимания, мышления), традиционно изучаемых психологией, он предложил на первый план выдвинуть понятие «психологический возраст» и рассматривать возрастные периоды развития как «единицы» анализа детского развития. В работе «Проблема возраста», написанной в 1932–1934 гг., Выготский так сформулировал эту мысль: «Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития»¹.

Каждый психологический возраст, по Выготскому, характеризуется складывающейся к началу каждого возрастного периода социальной ситуацией развития. Социальная ситуация развития – это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной»². Выготский подчеркивал, что среду надо рассматривать не в абсолютных показателях, а в ее отношении к ребенку, в связи с переживаниями самого ребенка. Понятие «социальная ситуация развития» фиксирует неповторимое своеобразие взаимосвязи внешней среды и внутреннего мира ребенка, т. е. окружающей действительности и мотивационно-потребностной сферы.

Кроме того, психологический возраст характеризуется новообразованиями. Возрастные новообразования – это результаты, продукты возрастного развития и одновременно предпосылки дальнейшего развития. Психологические новообразования представляют собой новый тип строения личности ребенка, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Выготский различал центральные и побочные новообразования, изменения в структуре сознания и личности. Таким образом, структура психологического возраста включает: 1) социальную ситуацию развития, определяющую 2) «образ жизни ребенка, или его социальное бытие», в процессе которого развиваются 3) новообразования в сфере сознания и личности.

Новая структура сознания неизбежно означает, по мнению Выготского, и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней. Возникшие в данный период новообразования изменяют социальную ситу-

¹ Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983. С. 256.

² Там же. С. 258.

ацию развития; ребенок начинает требовать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам, с помощью взрослых, меняет свои отношения с ними. Иными словами, накапливаясь с течением времени, психологические новообразования постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новых отношений, открывающих новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде. Так происходит смена психологических возрастов. Говоря словами Выготского, в этом состоит динамика развития возраста.

Л. С. Выготский различал два типа возрастных периодов, сменяющих друг друга: стабильные и критические. В стабильных возрастах развитие совершается внутри характерной социальной ситуации развития, медленно, эволюционно, такими небольшими шажками, что эффект развития становится вполне очевиден только в виде скачкообразно появляющегося новообразования. В другие, критические периоды, напротив, развитие совершается бурно, стремительно. Характерно резкое обострение кризиса в середине – кульминационная точка, или апогей, по которой и удобно датировать кризис. Кризисы, по мнению Выготского, имеют не только негативное, но и собственное позитивное значение. Отказ от старой социальной ситуации развития и образование новой составляет основное содержание кризисного периода. Кризисы, сочетающие в себе разрушительные и созидательные тенденции, – это норма онтогенеза.

Периодизация, выстроенная Л. С. Выготским, включает следующие периоды:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца – 1 год);
- кризис одного года;
- раннее детство (1–3 года);
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3–7 лет);
- кризис семи лет;
- школьный возраст (8–12 лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14–17 лет);
- кризис 17 лет.

Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д. Б. Эльконина

Д. Б. Эльконин (1904–1984) исследовал проблемы присвоения ребенком способов родовой человеческой деятельности как основы развития его специфически человеческих способностей¹. Эльконин признавал только формулу

¹ См.: Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Избр. психологические труды. М., 1989. С. 60–78.

«ребенок в обществе» (а никак не «ребенок и общество»), подчеркивая, что ребенок с момента рождения является общественным существом. Психическое развитие ребенка протекает в системе отношений двух типов: «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый». «Общественный взрослый» выступает носителем «общественно выработанных способов действия» с предметами, воплощением смыслов и норм жизни. Овладевая основами культуры, ребенок не приспосабливается к условиям жизни, а выступает как активный субъект деятельности, в процессе осуществления которой у него возникают и развиваются различные психические новообразования.

Развернутая периодизация психического развития ребенка от рождения до 17 лет была создана Д. Б. Элькониным и представлена в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (1971). В развитии детей Д. Б. Эльконин считал необходимым выделение стадий, возрастных периодов, а не просто временных промежутков. Он рассматривал возраст как «относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития»¹. Каждый психологический возраст характеризуется показателями, которые находятся между собой в сложных отношениях:

- 1) социальная ситуация развития;
- 2) ведущая деятельность;
- 3) основные новообразования.

Социальная ситуация развития определяется как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. С жизнью ребенка в определенной социальной ситуации неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, составляющие его вторую важнейшую характеристику.

Эльконин использовал понятие ведущая деятельность, разработанное А. Н. Леонтьевым, как критерий выделения психологических возрастов². В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, но ведущая занимает в ней особое место. Ведущая деятельность проходит длительный путь становления, развития (под руководством взрослых), а не возникает сразу в готовой форме.

Ведущая деятельность – это не та деятельность, которая занимает у ребенка больше всего времени. Это главная деятельность по ее значению для психического развития:

– в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);

¹ Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Избр. психологические труды. М., 1989. С. 42.

² См.: Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 285–286.

– в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);

– от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности).

Эльконин представил последовательность психологических возрастов в детстве следующим образом:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца – 1 год) – непосредственно-эмоциональное общение со взрослым;
- кризис одного года;
- ранний возраст (1–3 года) – орудийно-предметная (предметно-манипулятивная) деятельность;
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3–7 лет) – ролевая игра;
- кризис семи лет;
- младший школьный возраст (8–12 лет) – учебная деятельность;
- кризис 11–12 лет;
- подростковый возраст (11–15 лет) – интимно-личное общение со сверстниками;
- кризис 15 лет.

Внутри деятельности возникают и развиваются так называемые психологические новообразования. При смене одной ведущей деятельности другой (когда, например, игровая деятельность дошкольного возраста замещается другой ведущей деятельностью – учебной, характерной уже для младшего школьного возраста) происходит кризис. В зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 года и 11 лет) и кризисы мировоззрения (1 год и 7 лет).

Эльконин в представленной им схеме психического развития в детстве разработал идею о периодической смене, чередовании в онтогенезе двух типов деятельности.

Этот шаг был подготовлен работами А. В. Запорожца и П. Я. Гальперина, посвященными анализу строения и формирования предметного действия. А. В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов¹. Так, восприятие – это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление – ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции – ориентировка в личностных смыслах. При исследовании произвольных движений и их формирования у детей Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия и о прохождении ориентировкой нескольких этапов – от внешней, развернутой, к внутренней, сверну-

¹ См.: Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1. С. 249–253.

той. П. Я. Гальперин изучал развитие внутренней, умственной деятельности¹. Он считал, что из трех компонентов действия – ориентировки, исполнения и контроля – наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Постепенно (поэтапно) происходит интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие.

Схема периодизации психического развития в детстве
Д. Б. Эльконина

Эпохи	Периоды	Хронологические границы	Вид ведущей деятельности	Тип деятельности	Преимущественное развитие
Раннее детство	Младенчество	0–1 год	Непосредственно-эмоциональное общение	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Раннее детство	1–3 года	Предметно-манипулятивная деятельность	II	Интеллектуально-познавательная сфера
Детство	Дошкольный возраст	3–7 лет	Ролевая игра	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Младший школьный возраст	7–10 лет	Учение	II	Интеллектуально-познавательная сфера
Подростничество	Подростковый	11–15 лет	Интимно-личное общение со сверстниками	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Ранняя юность	15–17 лет	Учебно-профессиональная	II	Интеллектуально-познавательная сфера

Итак, в каждом человеческом действии можно выделить две его стороны, две части – ориентировочную и исполнительную. Фаза ориентировки предшествует исполнению. Она особенно развернута на начальных этапах освоения нового предметного действия. Именно ориентировочная часть действия подвергается интериоризации, что и составляет основное содержание функционального развития психики.

В деятельности могут быть выделены две стороны – мотивационная и операционная; они развиваются неравномерно, причем темп развития отдельной стороны деятельности в каждом возрастном периоде изменяется. Согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, все детские возрасты могут быть разделены на два типа:

– в возрастах первого типа (это младенчество, дошкольное детство, подростковый возраст) у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона деятельности; складывается ориентация ребенка в системе отношений, мотивов, смыслов человеческих действий;

¹ См.: Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М., 1998. С. 94–217.

– в возрастах второго типа, следующих за первыми (это раннее детство, младший школьный возраст, ранняя юность), у ребенка развивается уже операционная сторона деятельности¹.

Происходит закономерное чередование одних возрастов (в которых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы) с другими возрастами (когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности). Так, в младенчестве в эмоциональном общении с близким взрослым возникают потребности и мотивы делового сотрудничества и освоения предметного мира, которые реализуются в предметной деятельности в раннем возрасте, когда и складываются соответствующие операции. Но в дошкольном возрасте в игровой деятельности по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта «сцепка» (или, говоря словами Д. Б. Эльконина, «эпоха») воспроизводится на протяжении всего детства (или периодически повторяется).

Таким образом, Д. Б. Эльконин высказал предположение, что закономерность опережающего развития ориентировки по сравнению с исполнительской частью действует не только в функциональном, но и в возрастном развитии психики: в процессе развития ребенка сначала происходит освоение мотивационной стороны деятельности, а затем – операционально-технической. С точки зрения Эльконина, периодически возникает разрыв между уровнем развития операциональной и мотивационной сторон деятельности, одна вырывается вперед и опережает другую, и необходимо изменить деятельность, чтобы отстающая сторона достигла необходимого уровня развития. Движущие силы развития связаны с противоречием, которое складывается в процессе овладения ребенком мотивационной и предметной сторонами деятельности.

Гипотеза периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированная Д. Б. Эльconiным, творчески развивает идеи Л. С. Выготского, она объясняет формирование у ребенка не только познавательной, но и мотивационно-потребностной сферы личности, освоение ребенком мира людей и мира предметов, раскрывает механизм самодвижения в психическом развитии.



¹ См.: Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. С. 75–78.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИСТОРИИ ДЕТСТВА

Самой широкой и честолюбивой психоаналитической концепцией истории детства, несомненно, является «психогенная теория истории» американского психоаналитика, социолога и историка, основателя Института и Общества психоистории Ллойда Де Моза.

В отличие от эмпирической, описательно-нарративной истории, психоистория, по Де Мозу, – независимая отрасль знания, которая не описывает отдельные исторические периоды и факты, а устанавливает общие законы и причины исторического развития, коренящиеся во взаимоотношениях детей и родителей.

«Центральная сила исторического изменения, – пишет Л. Де Моз, – не техника и экономика, а „психогенные“ изменения в личности, происходящие в следствие взаимодействий сменяющих друг друга поколений родителей и детей»¹.

Этот общий тезис раскрывается в серии гипотез, подлежащих проверке на основе эмпирических исторических данных.

1. Эволюция взаимоотношений между родителями и детьми – независимый источник исторического изменения. Происхождение этой эволюции коренится в способности сменяющих друг друга поколений родителей возвращаться (регрессировать) к психическому возрасту своих детей и разрешать связанные с этим возрастом тревоги лучше, чем они это делали в период своего собственного детства. Процесс этот похож на психоанализ, который также предполагает возврат к пройденному, давая личности второй шанс встретиться с ее детскими тревогами.

2. «Генерационное давление» к психическому изменению автоматически, само собой, вытекает из потребности взрослого человека вернуться к пройденной фазе своего развития и из стремления ребенка к контакту со взрослыми, независимо от каких бы то ни было социальных и технологических изменений. Поэтому его можно обнаружить даже в периоды социального и технологического застоя.

3. История детства представляет собой последовательный ряд все более тесных сближений между взрослым и ребенком, причем каждое такое сокращение психического расстояния между ними вызывает новую тревогу. Уменьшение этой тревожности взрослых – главный стимул педагогической практики каждого периода.

ЦИТ. ПО:

Кон И. С. Бить или не бить? М.: Время, 2012. С. 30–35



¹ Де Моз Л. Психоистория. Ростов н/Д: Феникс, 2000.

4. Из предположения, что история означает общее улучшение ухода за детьми, вытекает, что чем глубже мы уходим в прошлое, тем менее эффективными будут способы, которыми родители отвечают на развивающие потребности ребенка. Так что, например, если в сегодняшней Америке жертвами плохого обращения являются меньше миллиона детей, то в прошлой истории должен быть момент, когда подобным образом обращались с большинством детей, и такое положение считалось нормальным.

5. Поскольку психическая структура всегда передается из поколения в поколение сквозь узкую воронку детства, воспитательные обычаи общества являются не просто одной из его культурных черт, а главным условием трансмиссии и развития всех прочих элементов культуры; они ставят определенные (четкие) пределы тому, что может быть достигнуто во всех других сферах истории. Специфический детский опыт – необходимая предпосылка поддержания соответствующих культурных черт, а как только меняются детские переживания, исчезают и связанные с ними черты культуры.

В соответствии с этими идеями Де Моз подразделяет всю историю детства на шесть периодов, каждому из которых соответствует определенный стиль воспитания и форма взаимоотношений между родителями и детьми.

1. Инфантицидный стиль (с древности до IV в. н. э.) характеризуется массовым детоубийством, а те дети, которые выживали, часто становились жертвами насилия. Символом этого стиля служит образ Медеи.

2. Бросающий стиль (IV–XIII вв.). Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т. д. Главное средство избавления от них – оставление ребенка, стремление сбросить его с рук. Младенца сбывают кормилице, либо отдают в монастырь или на воспитание в чужую семью, либо держат брошенным и угнетенным в собственном доме. Символом этого стиля может служить Гризельда, оставившая своих детей ради доказательства любви к мужу.

3. Амбивалентный стиль (XIV–XVII вв.) характеризуется тем, что ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей, его начинают окружать вниманием, однако ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Типичный педагогический образ этой эпохи – «лепка» характера, как если бы ребенок был сделан из мягкого воска или глины. Если же он сопротивляется, его беспощадно бьют, «выколачивая» своеволие как злое начало.

4. Навязчивый стиль (XVIII в.). Ребенка больше не считают опасным существом или простым объектом физического ухода, родители становятся к нему значительно ближе. Однако это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

5. Социализирующий стиль (XIX в. – середина XX в.) делает целью воспитания не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его

воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни. Этот стиль может иметь разные теоретические обоснования, от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма и социологического функционализма, но во всех случаях ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

6. Помогающий стиль (начинается в середине XX в.) предполагает, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда – стремление к эмоциональной близости с детьми, пониманию, эмпатии и т. д.

Де Моз не ограничился изложением своей теоретической концепции. Его первые работы содержали интересный фактический материал, а основанный им в 1973 г. журнал «History of Childhood Quarterly» способствовал активизации исследований истории детства. Ряд ценных моментов есть и в самой его теории: критика романтической идеализации положения детей в прошлые эпохи; указание на исторический характер педагогического гуманизма; констатация растущего понимания взрослыми автономии и субъектности детей; мысль, что образ ребенка всегда содержит в себе какие-то проективные компоненты, без изучения которых невозможна история детства.

Тем не менее взятая в целом «психогенная теория истории» является весьма односторонней и не выдерживает критики¹.

Прежде всего вызывает возражение тезис о «независимости» эволюции взаимоотношений родителей и детей от социально-экономической истории. Как справедливо указывали при обсуждении программной статьи Де Моза видные историки многие отмеченные Де Мозом особенности отношения родителей к детям объясняются не столько «проективными механизмами», сколько экономическими условиями.

Это касается, например, инфантицида. Детоубийство – не наказание, а просто избавление от лишних, нежелательных детей. Почти все занимавшиеся им антропологи, демографы и историки, связывают распространенность инфантицида в первобытном обществе прежде всего с низким уровнем материального производства. Человечество, как и всякий биологический вид, всегда придавало большое значение продолжению рода. Деторождение почти всюду оформляется особыми священными ритуалами. Многие религии считают бесплодие самой страшной божественной карой, но нам не известны проклятия, обрекающих на повышенную плодовитость. Иными словами, все народы по-своему заботятся о потомстве, любят и выращивают его. Но от инстинктивной потребности в продолжении рода до индивидуальной любви к ребенку, благополучие которого становится смыслом и осью собственного существования родителей, – дистанция огромного размера.

Дело здесь не столько в психологии, сколько в экономике. Народы, стоящие на низшей ступени исторического развития, живущие собирательством, фи-

¹ См.: Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.

зически не могут прокормить большое потомство. Убийство новорожденных младенцев было здесь такой же естественной нормой, как убийство стариков.

«У бушменов мать кормит ребенка грудью до трех-четырёх лет, когда можно будет найти подходящую для него пищу... Часто второй ребенок или даже несколько детей рождаются, когда мать еще кормит грудью первого. Но молока матери не хватает на всех детей, да и больше одного ребенка она не смогла бы носить на большие расстояния, которые проходит в поисках пищи. Поэтому нередко последнего новорожденного убивают сразу после появления на свет... Выжить могут только ребенок или дети, родившиеся после того, как первый новорожденный будет отнят от груди»¹.

Переход к производящей экономике существенно меняет дело. В хозяйстве, основанном на производстве пищи, детей уже в раннем возрасте можно использовать для прополки полей или для присмотра за скотом. Оседлый образ жизни и более надежная пищевая база также объективно способствуют более высокой выживаемости детей². Отныне инфантицид перестает быть жестокой экономической необходимостью и практикуется не столь широко и в основном по качественным, а не по количественным соображениям. Убивали главным образом детей, которых считали физически неполноценными, или по ритуальным соображениям (например, близнецов). Особенно часто практиковался инфантицид девочек.

Сосредоточив все внимание на эволюции отношения родителей к детям и не всегда разграничивая реальную повседневную практику воспитания и ее символизацию в культуре, Де Моз упрощает проблему. Он не учитывает имманентной, универсальной амбивалентности отношения к детям, существующей на всех этапах исторического развития и присущей всякому возрастному символизму.

Периодизация Де Моза откровенно европоцентрична. Впрочем, даже в европейской культурной традиции существует несколько разных образов ребенка, каждому из которых соответствует свой собственный стиль воспитания. Однако ни один из этих стилей, точнее – ценностных ориентаций, никогда не господствовал безраздельно, особенно если иметь в виду не нормативный канон, а практику воспитания. В каждом обществе и на любом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, в которых прослеживаются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации. Даже эмоциональные отношения родителей к ребенку, включая их психологические защитные механизмы, нельзя рассматривать изолированно от прочих аспектов истории, в частности от эволюции стиля общения и межличностных отношений, ценности, придаваемой индивидуальности, и т. п.



¹ Бьерре Й. Затерянный мир Калахари. М.: Мысль, 1964.

² См.: Чайлд Г. Древнейший Восток в свете новых раскопок. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1956.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ СТАТУС ДЕТСТВА: ЭСКИЗ НОВОГО ПОНИМАНИЯ



ЦИТ. ПО:

Кудрявцев Т. В. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. 1998. № 3. С. 17–33

1. Детство как культурно-исторический феномен

Сегодня не подлежит сомнению то, что детство человека представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. Одним из симптомов осознания этого является возникновение... таких исследовательских областей, как культурно-историческая психология детского развития¹, этнография детства², история детства³, экология детства⁴, культурологически ориентированная теория возрастного развития «эго»⁵, генетическая эпистемология⁶ и др. Постепенно складываются предпосылки для выработки нового – полидисциплинарного подхода к рассмотрению широкого круга проблем детского развития на смену традиционному – монодисциплинарному. Последний уже сейчас утрачивает свою кредитоспособность при решении этих проблем, так как не отражает исторически усложняющейся целостности своего объекта (детства).

Специфика постановки проблемы культурно-исторической природы детства в междисциплинарных областях научного знания заслуживает особого рассмотрения. <...> Так, точкой отсчета в систематическом изучении проблематики этнографии детства стали классические работы М. Мид⁷, которой с середины 1920-х гг. были развернуты широкомасштабные полевые исследования

¹ См., например: Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М., 1983. С. 6–328; Он же. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. Т. 6. М., 1984. С. 6–90; Давыдов В. В. Личности надо «выделаться»... // С чего начинается личность. М., 1979. С. 109–139; Дьяченко О. М., Веракса Н. Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопр. психологии. 1994. № 2. С. 77–87; Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930; Шеллинг Ф. В. Й. Система трансцендентального идеализма // Соч. Т. 1. М., 1987. С. 227–489; Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

² См., например: Кармаева О. А., Кудрявцев В. Т. Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования. (К концепции дошкольной ступени негосударственного образования). М., 1996; Махабхарата. Кн. 3. Лесная (Араньякпарва). М., 1987; Mead M. An investigation of the thought of primitive children, with special referense to animism. A preliminary report // Journal of the Royal Anthropolical Institute of Greate Britain and Ireland. 1932. N 62. P. 173–190; Mead M. The primitive child // A handbook of child psychology. 2d ed. Vol. 2. N. Y., 1967. P. 909–926.

³ Юнг К. Г. К пониманию психологии архетипа младенца // Самосознание европейской культуры. М., 1991. С. 119–124.

⁴ Bradley S. Infancy as paradise // Human Development. 1991. N 1 (34). P. 35–54.

⁵ Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. М., 1989.

⁶ Mead M. Continuities in cultural evolution. New Haven, 1964.

⁷ См.: Мид М. Культура и мир детства. М., 1988; Mead M. An investigation of the thought of primitive children, with special referense to animism. A preliminary report // Journal of the Royal An-

особенностей воспитания и развития детей, принадлежащих к архаическим культурам (Самоа, Новая Гвинея, Бали). В итоге было выявлено нечто большее, нежели просто этноспецифические различия в способах и эффектах социализации подрастающих поколений. За этими различиями проступило конкретно-историческое своеобразие тех нормативных принципов воспроизводства деятельных способностей, которые укоренились в данных культурах. Но был ли тем самым увиден в детстве культурно-исторический феномен, т. е. нечто такое, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии уже не представимо? Для полидисциплинарного анализа этот вопрос принципиален. Не только представители психолого-педагогических дисциплин, но и историки, антропологи, этнографы в большинстве случаев ограничивались анализом многоплановых влияний культуры на формирование «института» детства. В результате конструировался особый образ детства, хотя и имеющий свои эквиваленты в реальности, но все-таки заданный в абстрактном ракурсе сложившегося отношения мира взрослых к миру детства. Однако вне поля зрения исследователей оставался другой социокультурный и психолого-педагогический вектор. Речь идет об отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этом аспекте может быть выявлен другой образ детства, обладающий чертами развитой органической и самобытной целостности.

Возникает вопрос: чем же определяется целостность этого образа? Где искать его всеобщую, исторически развитую форму? Общий ответ на этот вопрос таков. Для обоснования самоценной природы детства как целостного образования прежде всего необходимо обратиться к «высшему» ярусу его многомерной онтологии. Этому ярусу соответствуют философско-социологический и историко-культурологический планы анализа явлений человеческого детства. Предметом анализа здесь служит самобытный социокультурный статус детства. В абстракции от него самобытность других, «нижележащих» уровней названной онтологии (психологического, физиологического и т. д.), не поддается сколь-нибудь продуктивному осмыслению. Будучи лишенным какой бы то ни было автономии и самоценности в историческом смысле и сведенным к простой кальке с исторического движения, детство в целом утрачивает свою феноменальность.

Большинство работ по истории детства страдает описательностью. Это легко объяснимо. В самом деле, разве заслуживает чего-то большего нечто, составляющее всего лишь частное следствие, простую производную (притом – далеко не первой степени) от тех событий, которые разыгрываются на сцене «большой истории», в ее эпицентрах? Э. Эриксон однажды справедливо заметил: в исторических, социологических и др. гуманитарных трудах мы почти не найдем даже упоминания о том, что все народы, все люди являются выходцами

thropoLogical Institute of Greate Britain and Ireland; Mead M. The primitive child // A handbook of child psychology; Mead M. Continuities in cultural evolution.

из детской¹. Но ведь для историка этот факт самоочевиден настолько, что им можно пренебречь, как психолог, изучающий восприятие, пренебрегает цветом глаз испытуемого.

Впрочем, Эриксона, развивающего модернизированный вариант психоаналитической парадигмы, интересует в первую очередь то, как выходцы из детской, став уже взрослыми людьми, способны влиять на ход истории человечества. Однако Эриксон оставляет в тени другую, не менее важную сторону дела – возможность актуального психологического и пр. вклада подрастающих в историческое развитие того социокультурного целого (например этноса), к которому они принадлежат. Это и понятно: для психоанализа, начиная с З. Фрейда, внутренний мир ребенка значим лишь постольку, поскольку в нем преформируется будущая драма личности взрослого человека. Сходные – типичные для мира взрослых – установки проецируются им и на историю детства. Подпитываясь реальным положением ребенка в системе социума, они обязывают утверждать и «освящать» специфику детства как бы извне – образом будущей взрослости (зачастую идентифицируемого с образом Абсолюта, Демиурга и т. д.), который довлеет над детством.

Это имеет глубокие исторические корни. К примеру, средневековая иконопись изобилует изображениями младенца-Христа (правда, с лицом взрослого человека). Согласно христианской традиции, младенец рассматривался как аллегория чистоты и безгрешности. Все это, однако, никак не определяло отношения взрослого сообщества к реальным детям. В средневековье их относили к неполноценным, маргинальным общественным элементам². Казалось бы, иное дело – японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка, открыто поддерживаемый институтами общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается «со стороны» – древним синтоистским культом почитания предков, которые находят свое продолжение в детях³. Ребенок, таким образом, уподобляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной, «коровьей», сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. Сходным образом, и в маленьком ребенке японская традиция видит символическое воплощение духа предков, т. е. опять-таки взрослых людей. Их образом и «освящается» смысл специфических проявлений детства.

¹ Эриксон Э. Избранные психологические труды. М., 1989.

² См., например: Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. 3-е изд. Л., 1990; Карамаева О., Кудрявцев В. Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования (к концепции дошкольной ступени негосударственного образования). М., 1996; Юнг К. Г. К пониманию психологии архетипа младенца // Самосознание европейской культуры. М., 1991. С. 119–124.

³ Михайлова Ю. Д. Традиционная система социализации детей в Японии // Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М., 1983. С. 89–110.

Так сходятся две, на первый взгляд, во многом противоположные культурные традиции (средневековая европейская и японская) в истолковании социальной ценности явлений детства. И та, и другая определяют и легитимизируют эту ценность извне – ценностью иного, более высокого порядка, заданной в инстанции мифа. На этом же зиждутся закреплённые в культуре архетипы и метафорические образы детства («дитя – носитель Вселенной»¹; «младенец – бог», «вечный мальчик»²; «детство как рай»³), его эстетическая интерпретация в романтизме⁴, наконец, некоторые научные представления о детстве и детском развитии)⁵.

Вместе с тем подобные установки не отвечают культурно-историческому смыслу и психологическим особенностям современного типа детства, который складывается на наших глазах – на рубеже двух столетий, двух тысячелетий. Перспектива их преодоления сопряжена с пониманием того, что во времени истории детство постепенно выделяется на правах производительного начала, все более определяющего бытие культурного целого и только потому – судьбу отдельного индивида. Оно обретает свою «макрокосмологию», переставая быть лишь «развивающейся производной» от «развивающегося социума». Увидеть в детстве порождаемый всемирной историей источник саморазвития родовой культуры – не только «аккумулятор», но и «генератор» ее, – такова общая теоретическая задача исторического исследования детства. Решение этой задачи связано с определением той общественно значимой функции, которую детство выполняет в системе исторической культуры. Анализ этой функции предполагает реконструкцию логики исторического развития.

2. Исторические формации детства

При рассмотрении данной проблемы (по необходимости – конспективном) мы будем опираться на каузальную схему анализа предьстории и истории детства, намеченную Д. Б. Элькониним⁶, одновременно проблематизируя ее. Исходя из этой схемы, могут быть выделены три исторических типа (формации) детства: квазидетство, неразвитое детство, развитое детство. Квазидетство непосредственно характеризует предьсторию детства. Оно сложилось на ранних этапах человеческой истории, в эпоху невыделенности детского общества из взрослого. Непосредственно включаясь не только в трудовую

¹ Махабхарата. Книга 3. Лесная (Ареньякпарав). М., 1987.

² Юнг К. Г. К пониманию психологии архетипа младенца.

³ Bradley S. *Infancy as paradise* // *Human Development*. 1991. N 1(34). P. 35–54.

⁴ Карамаева О. А., Кудрявцев В. Т. Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования (к концепции дошкольной ступени негосударственного образования).

⁵ Кудрявцев В. Т. *Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход*. Ч. I, II. Дубна, 1997.

⁶ Эльконин Д. Б. *Психология игры*. М., 1978; Эльконин Д. Б. *Избр. психологические труды*. М., 1989.

деятельность, но и в ритуальную практику взрослых, подрастающие поколения осваивали уже относительно сложившееся не обыденное символическое пространство. Это явилось исторической предпосылкой возникновения игры, сущность которой объективировалась в доопределении, достраивании, «ре-символизации» детьми последнего. Вполне закономерно, что первые игры и игрушки долгое время выполняли одновременно и собственно игровую, и ритуальную функции. Без традиции включения ритуальных предметов – прообразов символической игрушки – в так называемые архаические игры дальнейшее игровое употребление упрощенных орудий труда (Д. Б. Эльконин) было бы невозможным. Дети просто не смогли бы осмыслить общее значение данного действия.

Архаическая ритуально-игровая символика выступала для ребенка средством практического размышления о действительности¹, но не творческого осмысления своего места в ней. В этой символике находили свое выражение интенции еще внутренне не дифференцированного родового самосознания.

По схеме Эльконина, дальнейшее усложнение содержания и форм трудовой деятельности сделало невозможным полноценное участие детей в ее осуществлении. Эта историческая метаморфоза и привела к выделению детства из мира взрослости. Перед детьми тем самым возникает новая социальная задача интеграции во взрослое сообщество. Оно носит творческий характер, так как предполагает поиск и освоение, развитие и утверждение своей собственной – человеческой – сущности, образ которой не дан ребенку, а лишь задан взрослым сообществом через идеальные формы культуры (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин). Возникновение этой задачи – событие чрезвычайное, имеющее поистине всемирно-историческое значение. Историкам еще предстоит оценить его. Ведь оно знаменует собой изменение самого способа функционирования и развития человеческого сообщества в пространстве культуры и времени истории.

Будучи, по словам Д. Б. Эльконина, как бы вытолкнутыми из сферы материального производства, дети предоставляются самим себе. Для детенышей животных непосредственное выпадение из круга воспроизводства жизни, осуществляемого взрослыми особями, по всей видимости, означало бы верную гибель, которая обрекла бы на вымирание весь вид. Так называемые «игры животных»² ни на йоту не нарушают границ этого круга. В мире людей вынужденное противопоставление детей взрослым исторически явилось необходимым.

В этой ситуации функцию средства преодоления разрыва межпоколенной связи берет на себя игра, прежде всего – ролевая, где дети, согласно Эльконину, моделируют социальные отношения взрослых. Однако сам по себе факт появ-

¹ Новоселова С. Л. Родителям о детских играх и игрушках. М., 1992.

² Фабри К. Э. Игры животных и игры детей (сравнительно-психологические аспекты) // Вопр. психологии. 1982. № 3. С. 26–34.

ления в истории ролевой игры еще не дает основания судить о возникновении у человека развитого детства. Остановимся на этом несколько подробнее.

Психологи и педагоги часто ссылаются на то, что из ролевых (и других) игр современных детей исчез творческий порыв, импровизация, что они стали шаблонными, поскольку их «заорганизовывают» взрослые и т. д.¹ Однако не кроется ли причина этого в объективной природе самой сюжетно-ролевой игры? Сюжетно-ролевая игра – это своего рода «агент» мира взрослых в мире детей. Как таковая она стоит на страже интересов первого, даже когда взрослого нет рядом с детьми. По своей общественной природе и функциям сюжетно-ролевая игра была и остается мощным средством социализации, «овзросления» подрастающего поколения. В ней у ребенка формируется и сама потребность быть взрослым².

Ранее нами было высказано предположение, согласно которому то, что Д. Б. Эльконин описывает как исторически ранние проявления сюжетно-ролевой игры, на деле представляет собой развитую и весьма «изошренную» с социально-педагогической точки зрения форму инициации подрастающего поколения³. Сюжетно-ролевая игра в ее исторически исходных проявлениях, будучи по форме инициацией, по содержанию выступает ничем иным, как своеобразным «мифом», презентующим ребенку сверхценность взросления. Центральный персонаж («культурный герой») этого «мифа» – Взрослый как субъект производства смыслов человеческой деятельности.

В образе сюжетно-ролевой игры инициация приобрела не только новую историческую форму, но и еще более мощную силу, формирующую облик и внутреннюю структуру мира детства по логике ценностных устремлений мира взрослых. В архаических обществах инициация носила характер обряда (или системы обрядов), при помощи которой оформлялся переход ребенка или юноши в новый социальный статус, и, соответственно, на новую возрастную ступень. Теперь же она становится формой организации целостной жизни ребенка, пронизывая ее изнутри. В этом качестве игра явилась социально-педагогическим инструментом проектирования того типа детства, который условно можно назвать неразвитым детством. Социальный институт такого детства целиком и полностью функционирует в режиме социализации, освоения ребенком строго очерченного поля «готовых» смыслов деятельности взрослых людей. Однако неразвитое детство лишь одна из проекций истории детства, а социализация – только абстрактный сколок с реального развития ребенка.

Подлинное, или развитое, по терминологии В. В. Давыдова⁴, детство, соответствующие ему тенденции детского развития, могли возникнуть в ситуации,

¹ См., например: Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76.

² Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

³ Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. II. Дубна, 1997. С. 20–22.

⁴ Давыдов В. В. Личности надо «выделаться»... // С чего начинается личность. М., 1979. С. 109–139.

когда дети получали возможность свободного обращения с тем смысловым содержанием, которое репрезентировалось в игре. На определенном историческом этапе дети начинают активно экспериментировать в игровой форме с образами социальных отношений взрослых, а не просто моделировать данные отношения (в концепции Эльконина предпочтение отдается именно последнему). Смыслы и мотивы взрослой деятельности перестают быть для них чем-то самоочевидным и «готовым» – тем, что предстоит только «вычитать» из текста игровой роли. В игре происходит не санкционируемая обществом проблематизация, «отстранение» (В. Б. Шкловский) нормативных образов взрослости в форме инверсии, пародии и т. д. Яркий пример – явления детской субкультуры как особой формы инициации межпоколенного диалога со взрослым¹.

Это характерно уже для игр детей – представителей традиционных культур. Так, Т. Эрнандес свидетельствует, что излюбленное развлечение детей австралийских аборигенов – «разыгрывание маленьких сценок, которые имеют комический оттенок и являются скорее пародиями на поведение взрослых, нежели просто подражание ему. Обычно сюжеты для таких постановок – похороны, бурные проводы тех, кто уходит в долгое путешествие, или же встреча возвратившихся „домой“ после долгого отсутствия. Особое веселье зрителей вызывают завывания актеров (чаще всего это мальчишки), которые изображают плачущих женщин. Детям нравится также передразнивать стариков: ходить, согнувшись и охая. Но это последнее развлечение взрослые осуждают и всегда стремятся прекратить»². Так или иначе, проявляя сверхнормативную, надситуативную активность³ в сюжетно-ролевых играх, играх-драматизациях и др., дети (наряду со взрослыми) стали и авторами собственного детства.

Таким образом, игра как целостное произведение культуры служит своеобразной моделью зоны отдаленного развития ребенка, «верхняя» граница которой носит исторически (и психологически) подвижный характер. Эта модель несет в себе специфический «культурный код»⁴ детского развития. Но этот «код» может не совпадать с теми социально-педагогическими установками, которые непосредственно реализует через игру взрослое сообщество. Этим детерминируется внутренний потенциал детского развития. Переосмысливая в игре содержание заданной идеальной формы, дети пытаются получить ответы на вопросы, касающиеся их собственного бытия, а не только бытия людей взрослых. По квалификации Д. Б. Эльконина, образ взрослости (под-

¹ Кудрявцев В., Алиева Т. Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 87–91; № 4. С. 64–68.

² Цит. по: Артемова О. Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992. С. 41.

³ Нэбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы. М., 1992.

⁴ Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 243–267.

черкнем: всегда принципиально незавершенный, неполный, пребывающий в становлении) предстает ребенку прежде всего как объективированная проекция его собственных будущих возможностей. Источник этих возможностей, а значит и психического развития в целом – не абстрактная «идеальная форма», а ее внутренняя проблемность, за которой стоит непрерывно возобновляемое в истории несовпадение целей и результатов деятельности (Гегель) взрослых людей. Поэтому ориентация на образ взрослости предполагает не только воспроизведение наличных социальных ситуаций развития, но и их постоянное преодоление.

Этот образ (как идеальная форма) приобретает черты двуликого Януса. С одной стороны, он обеспечивает социализирующую функцию игры (передачу некоторой суммы общественно необходимых ЗУНов, с другой – становится орудием свободного и творческого самоопределения ребенка в культуре, в процессе которого дети осваивают креативный потенциал рода, – не только уже реализованные, но и непроявленные, скрытые возможности созидательной деятельности людей. Подобная двойственность идеальной формы, «вращенной» в индивидуальное субъектное пространство ребенка, создает условие для развития у него умения осмысленно, а затем и рефлексивно, выделять потенциальные поисково-ориентировочные компоненты из эмпирически гомогенного потока деятельности (чужой и своей). Это может находить свои проявления в «умении ставить проблемы», в «чувстве комического», в различных видах коммуникативной инициативы и т. д. Так складывается главная предпосылка возникновения в истории феномена развитого детства.

Другая его предпосылка – исторически вызревшая необходимость формирования у подрастающих поколений системы родовых, общечеловеческих, обобщенных способностей, чем опосредствуется их интеграция в мир взрослости. Развитие таких универсальных способностей у ребенка уже не может быть исчерпано понятием «взросление». В данном случае взросление становится одной из особенных форм детского развития, а фактическое преодоление возраста – одним из его многообразных результатов.

В связи с этим исторически новая, беспрецедентная задача встает и перед взрослым сообществом. Оно сталкивается с необходимостью трансляции социокультурного опыта подрастающим поколениям в его всеобщей, а не частноспециализированной форме. Имеются в виду не столько обобщенные формы репрезентации операционно-технических составляющих деятельности (в пределе – алгоритмы), сколько способы моделирования ее ориентировочно-смысловых, т. е. собственно психологических звеньев. В силу необходимости конструирования таких моделей и их закрепления в образовательном содержании, сами эти звенья предстают взрослому сообществу в качестве особого предмета рефлексии. Возникновение первобытной мифологии и искусства были лишь этапами на пути к этому. Подлинно рефлексивное отношение человечества к собственным поисковым духовно-практическим

возможностям (включая виртуальные) и их смысловым источникам инициировалось указанной задачей. Поэтому образование человека оставалось и остается всеобщей формой самоутверждения и самопознания человеческого духа.

Применительно к реалиям развитого детства психическое развитие ребенка может рассматриваться как особая форма культурного творчества, как механизм, который реализует равным образом и преемственность, и поступательность в историческом развитии культуры. Наличие культуротворческой функции и составляет ведущий критерий современного – развитого детства. В процессе своего развития ребенок творчески осваивает не только уже исторически сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся, объективно пребывающие в становлении формы человеческой ментальности. Это не сводимо к субъективному переоткрытию того, что уже стало достоянием общественного опыта, но пока еще неизвестно ребенку (феномены типа «переоткрытия Америки» или «изобретения заново велосипеда»). Ребенок специфическим образом участвует в порождении указанных форм. На его глазах и при его участии перестраиваются сами всеобщие, целостнообразующие основания деятельности людей. И хотя в разные исторические моменты все эти метаморфозы протекают с различной степенью выраженности, они могут быть по-разному отражены в плоскости содержания образования и т. п., они так или иначе определяют характер присвоения культуры подрастающим поколением, а значит – и конкретно-исторический тип детского развития. Наряду с этим деятельность подрастающего поколения, направленная на присвоение «готового» социального опыта, приводит к формированию исторически нового круга универсальных способностей. <...>

Особый вклад в процесс формирования развитого детства у современных детей посредством проектирования его сущностной – культуротворческой функции – способно внести образование¹. Одна из основных целей развивающей начальной школы состоит в формировании у детей средствами учебной деятельности начал теоретического сознания и мышления (В. В. Давыдов). Но теоретическое мышление, в том виде, в каком оно формируется у современного младшего школьника, – это сегодня исторически новая универсальная способность. Конечно, такое мышление существовало и в эпоху Античности, и в Средние века. Однако, уже будучи там родовой человеческой способностью, оно оставалось специализированной функцией отдельных людей – ученых, управленцев и т. д. Прочим субъектам, тем более – детям, отнюдь не вменялось в обязанность мыслить теоретически.

Подлинной универсальностью любая родовая способность начинает обладать только тогда, когда подрастающее поколение овладевает ею как волшебным ключиком Буратино, чтобы войти в человеческий мир, включиться в творческий диалог поколений. До этого «родовое» универсально лишь в по-

¹ Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

тенции. Становясь активным достоянием подрастающих поколений, родовые способности не просто тиражируются в своем первозданном образе. В частности, присвоение способности к теоретическому мышлению не является простым «пересаживанием» структуры интеллектуальной деятельности ученого в голову младшего школьника. В материале учебной деятельности теоретическое мышление находит совершенно особое воплощение. Так, в учебной деятельности, в отличие от научной или управленческой, доминирует направленность на изменение самого действующего субъекта (ребенка). Это придает теоретическому мышлению, формирующемуся ее средствами, новые качественные особенности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), и в итоге приводит к универсализации его родового статуса. Превращение родовых способностей в универсальные, совершающееся внутри разных видов деятельности ребенка (игровой, учебной и др.) в общем и целом характеризует культуротворческую функцию детства.

Обозначенные исторические формации детства могут быть соотнесены с соответствующими типами: а) детско-взрослых общностей; б) совместной деятельности ребенка и взрослого; в) доминирующих генетических перспектив ребенка, а также моделями (способами) культууроосвоения в онтогенезе...¹ Так, формации квазидетства соответствует простая, недифференцированная, себе-тождественная, детско-взрослая общность. В недрах последней складывается репродуктивный тип совместной деятельности ребенка и взрослого. Данный тип совместности построен на уподоблении действий ребенка внешней – предметной форме культурного образца взрослого, не различаемой с его внутренней – ориентировочно-смысловой формой. Доминирующая генетическая перспектива ребенка при этом – зона ближайшего развития (ЗБР), содержание которой исчерпывается общественно необходимым набором специализированных знаний, умений и навыков, заданных через нормативный образ взрослости (при непосредственном вовлечении подрастающих поколений в деятельность взрослых). Модель культууроосвоения – ограниченный выбор наличных социально закрепленных способов действия (схем деятельности); освоение предметно-операционных кристаллизаций деятельности.

Формации неразвитого детства присущ сложный, органический, развивающийся тип детско-взрослой общности. В этих условиях оформляется квази-эвристический тип совместности – имитационное моделирование взрослым и ребенком творческого поиска внутренней формы образца (ср. «исследовательский метод» в обучении). Доминирующая генетическая перспектива характеризуется расширением исходной ЗБР и переходом в зону (зоны) более отдаленного развития. Этот переход обусловлен необходимостью обобщенной

¹ Кудрявцев В. Дети в перевернутом мире, или Попытка нового прочтения старой темы // Дошкольное воспитание. 1996. № 11. С. 65–75; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 1. С. 16–30.

репрезентации усложнившихся структур социальной деятельности, одной из форм которой выступают смысловые образы взрослости (в сюжетно-ролевой игре). Возникают тенденции к саморазвитию, правда, как артефакт нормативного хода развития. Модель культуросохранения – символическое замещение наличных альтернатив (предметов и способов действий с ними), которые задаются в широком социально определенном пространстве выбора; освоение смысловых кристаллизаций деятельности. Эта модель (как и указанная формация детства в целом) образует традиционный объект культурно-исторической психологии.

Формация развитого детства соотносима с гармоническим, самостановящимся типом детско-взрослой общности. Конкретным воплощением такой общности является развивающий тип со-действия – равноправный совместный поиск ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизация и переконструирование в акте сотрудничества. Доминирующий генетический вектор – размыкание ЗБР – через зону более отдаленного развития – в перспективу безграничного становления человека субъектом культуры и истории. Механизм и инструмент такого «размыкания» – проблематизация содержания общественного опыта, которая на деле представляет собой способ переосмысления (преобразования) сложившегося смыслового образа взрослости, т. е. динамичной проекции психологической будущности самого ребенка (Д. Б. Эльконин). Тем самым создается основа для расширенного воспроизводства индивидуальных духовно-практических возможностей ребенка, а через это – и производства новых универсальных способностей. Модель культуросохранения – инициативное преодоление наличных ситуаций выбора, оформленных в структуре тех задач, которые непосредственно ставит перед детьми взрослое сообщество, дополнительная проблематизация этих задач, существенное переконструирование общественно выработанных средств их решения.

Подчеркнем, что возникновение развитого детства остается лишь тенденцией социокультурного роста и сегодня... (хотя... ее проявления наблюдаются уже в традиционных культурах). Но это – именно глобальная тенденция, от которой настойчиво абстрагируются авторы современных футурологических проектов¹, включая новейшие², а также масштабных социологических разработок, посвященных изменению статуса детства в условиях модернизации общества³.

¹ Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

² Новоселова С. Л. Родителям о детских играх и игрушках. М., 1992.

³ Бюхнер П., Крюгер Г.-Г., Дюбуа-Реймон М. «Современный ребенок» в Западной Европе // СоцИс. 1996. № 4. С. 128–134; № 5. С. 140–147.

3. Традиционная социально-историческая парадигма детства и детского развития и перспективы ее преодоления

Вполне естественно, что на этом фоне сохраняет свой авторитет и влияние традиционная социально-историческая парадигма детства и детского развития, аккумулировавшая в себе опыт научного осмысления различных реальностей неразвитого детства. Другой вопрос, что этот опыт был универсализирован ею и исторически преходящее положение вещей оказалось возведенным в ранг абсолюта. Сама же традиционная парадигма в пределе оборачивается теоретической констатацией (чтобы не сказать – апологетикой) наличного места ребенка внутри сложившихся социальных систем. Она является ограниченной по своему объекту (неразвитое детство) и предмету (закономерности и механизмы репродуцирования данностей или заданностей социокультурного опыта), и только потому в средствах анализа (такое репродуцирование универсалий человеческого опыта может осуществляться и в форме имитации творческого поиска, правда, ничего не меняя в объективном содержании культуры). <...>

Говоря о парадигме, имеем в виду не какую-либо особую научную концепцию, а общую исследовательскую установку, в которой концентрированно выражен специфический стиль мышления о детстве и детском развитии. Вариации этого стиля можно обнаружить в работах столь разных ученых, как, например, М. Мид и А. Н. Леонтьев. Его носители в разных формах подчеркивают зависимость, производность закономерностей, механизмов и темпов (динамики) психического развития ребенка от общественно-исторических условий его жизни.

Этому стилю мышления присущ и ряд более конкретных черт: а) противопоставление процессов присвоения и творчества, с которыми идентифицируются разные векторы психического развития; б) сведение присвоения к воспроизведению наличных структур социального опыта; в) негативизм по отношению к возможностям включения исторически складывающихся (в отличие от уже сложившихся) форм культуротворческой деятельности в предмет генетической психологии; г) универсализация представлений о психическом развитии как «имитационной модели» исторического развития сознания; д) отождествление понятий о социальных факторах и культурно-исторических источниках детского развития (понятий социализации и культурно-освоения).

В качестве возможных альтернатив этим позициям могут быть соответственно обозначены: а) понимание присвоения культуры как творческого процесса, лежащего в основе саморазвития детской психики; б) рассмотрение проблематизации социокультурного опыта как ключевого механизма его присвоения ребенком и одновременно особого способа объективно-исторического развития культуры; в) обращение к анализу культуротворческой деятель-

ности для осмысления природы детского развития в двух планах: во-первых, в плане освоения детьми совокупного креативного потенциала человечества, а через это – складывающихся форм человеческой ментальности, во-вторых – в плане амплификации ребенком этого потенциала; г) воссоздание культурно-исторической (а не только онтогенетической) специфики и самобытности детского развития; д) разведение понятий социализации и культууроосвоения, фиксирующих разные уровни индивидуального бытия человека.



Названные алгоритмы более подробно освещены в других материалах¹.

¹ См. об этом, например: Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76; Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991; Кудрявцев В. Дети в перевернутом мире, или Попытка нового прочтения старой темы // Дошкольное воспитание. 1996. № 11. С. 65–75; Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 16–30.

ДЕТСТВО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА

« Детство – всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) мало понятное явление социального мира. Его специального определения нет в психологических и педагогических словарях, однако термин «детство» используется широко, многопланово и многозначно.

ЦИТ. ПО:
Фельдштейн Д. И.
Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3–19

В индивидуальном варианте – это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости». В обобщенном – это совокупность детей разных возрастов, составляющих «до взрослый контингент» общества.

Характеристике детства, особенностям процесса развития детей на разных возрастных этапах посвящено огромное число исследований, направленных на разработку его периодизации, фиксирующей устойчивость определенных особенностей и закономерностей данного процесса. Однако это еще и процесс, в котором ребенок всегда (при всех вариантах и особенностях индивидуального развития) «зажат» определенными реальными возможностями, обусловленными не только возрастом, но и всей системой взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное состояние детства в его обобщенном понимании в конкретном обществе, что изучено значительно меньше. Кроме того, до сих пор слабо проработан вопрос о том, что связывает между собой разные периоды детства, обеспечивает общее состояние детства, с одной стороны; с другой – что выводит его в иное состояние, иной мир – во взрослость.

Отсутствует научное определение детства (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта его субстанциональная сущность. Не определена также общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций, приобретения ребенком ценностных ориентации и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути. В результате отсутствует и общее видение детского социального пространства (как состояния и среды, определяющей реальное развитие ребенка), не вычленена общая тенденция, выступающая главной в развитии детства как обобщенного субъекта в системе отношений с миром взрослых.

Между тем осмысление детства на основе интегративных его характеристик как «не взрослого» (и на биологическом, и на общественном уровнях) со-

стояния общества и одновременно как особого социального явления, с определенными внутренними объективно заданными общими тенденциями развития в его рамках индивидов (выступающих в качестве обобщенного субъекта отношений с ним), развития, заключающегося в осознании ими (как существами социальными), присвоении и реализации социального мира, в становлении своей собственной позиции, весьма продуктивно.

Как особый социальный феномен детство исторично. На исторически разных этапах развития общества оно имело разное содержание и структуру, при этом разным, как известно, было и отношение взрослых к детству¹.

Как особое явление социального мира детство имеет свои определенные характеристики. Функционально детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса взрешения подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества. В своем содержательном определении – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом. Сущностно детство представляет собой особую форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие (подчиняясь, однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального)².

¹ Аркин Е. А. Ребенок и игрушка в условиях первобытной культуры. М.: Гос. изд-во, 1935; Бого-раз-Тан В. Г. Чукчи. Ч. 1. Л.: Изд-во Ин-та Народов Севера ЦИК СССР, 1934; Вайян Дж. История ацтеков. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1953; Косвен М. О. Очерки истории первобытной культуры. М.: Изд-во АН СССР, 1953; Миклухо-Маклай Н. Н. Собр. соч. Т. 3. Ч. 1. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951; Штернберг Л. Я. Семьи и род у народов северо-восточной Азии. Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1933; Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Ин-т практ. психологии, 1995.

² В настоящее время в психологии возникла определенная оппозиция к терминам, связанным с характеристикой социального: «социальное развитие», «социализация», «социоогенез», которые рассматриваются чаще всего лишь в плане собственно социальных связей, позиций. Мы придерживаемся иной точки зрения. Социальное рассматривается нами как особое состояние в эволюции биосферы, которое реализуется в развитии общества, когда социализация предполагает не только выведение ребенка на освоение определенных социальных ролей, норм, позиций, но и осознание им всех смыслов социального как необходимого свойства, качества развивающегося общества, включающего духовные, производственные и собственно социальные характеристики. Под социализацией мы понимаем как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение («присвоение») ребенком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, диалоге, «пробе» себя в социальном, самоопределении в социокультурном пространстве и происходит рефлексия, развивается самосознание. Поэтому, чем больше растущий человек социализируется, тем в большей степени он индивидуализируется (см. об этом: Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989; Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.: Ин-т практ. психологии, 1996).

И смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении ребенком социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), но и в самом развитии социального, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. Практически это осуществляется в достижении определенного уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, шире – для конкретно-исторического времени, но одновременно это и состояние развития того социального уровня, который характеризует человека определенной эпохи, в данном случае современного человека. При этом социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности функционирования ребенка и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя (как ни парадоксально это звучит) направления их деятельности с ним, развивая свой общественно значимый мир. Причем главной, внутренне заложенной целью детства в целом и каждого ребенка в частности, является взросление – освоение, присвоение, реализация взрослости. Но эта же цель – взросление детей, – субъектно имеющая другую направленность – обеспечить это взросление, – выступает главной для взрослого мира.

Отношение взрослого сообщества к детству, независимо от определения его верхней границы¹, отличается прежде всего стабильностью – это отношение как к особому состоянию, как к явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни. Но в современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений, проблема отношений взрослых и детей приобрела особую остроту и значимость. Речь идет не просто о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о более широком социокультурном подходе и социально-историческом плане взаимодействия поколений – взрослого сообщества и растущих людей, об объективной, реально обусловленной позиции отношений мира взрослых к детству не как к совокупности детей разных возрастов – за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать, обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и т. д. социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые.

В качестве рабочих терминов в данной работе мы используем термины «социальное», «социализация».

¹ Верхние границы детства в разных обществах разные. Изменяется и внутренняя дифференциация периодов, стадий детства, границы которых то четко вычлняются, то начинают размываться (как, например, в современных условиях рубежи подросткового возраста (см. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987).

Исключительно важна позиция, которую взрослые занимают по отношению к детям в целом: позиция ответственности, включающая широкий спектр компонентов – от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Но во всех случаях это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, без которого немислим переход детей в мир взрослых. И в этом плане посредничество взрослого сообщества, которое организует отношения с растущими людьми, практически не рассмотрено на социально-психологическом уровне, не раскрыта функциональная нагрузка взрослых по отношению к детству.

Внимание исследователей концентрируется лишь на практической роли, выполняемой конкретным взрослым человеком, который всегда выступает посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, принадлежащих человечеству, установок, норм, определяющих условия жизнедеятельности взрослого сообщества, вводит ребенка в этот мир¹ (тончайший знаток детской психологии Д. Б. Эльконин придавал этому особое значение, настойчиво убеждая... в необходимости изучения посреднической роли конкретного взрослого)². Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений.

Материалы психолого-педагогических исследований показывают, что даже самые лучшие педагоги при самой лучшей постановке учебно-воспитательного процесса практически развивают субъект-объектные отношения. Особенно это четко проявляется, когда речь идет о детстве в целом, когда взрослые отходят от конкретного ребенка и занимают соответствующую позицию по отношению к детям, детству. В этом случае детство выступает объектом наблюдения, объектом преобразования³, а усилия взрослого мира направляются на то, чтобы найти возможности, условия не взаимодействия, а воздействия на детей.

Принцип воздействия является господствующим в отношениях взрослых к детям. Именно он определяет позицию взрослого мира, что отражается при построении системы образования (обучения и воспитания), ориентирующейся на воздействие, поиск путей его осуществления. При этом недостаточно внимания уделяется особенностям, структуре и содержанию реально проис-

¹ Между тем проблема посредничества фактически более сложная. Она требует специального исследования не только в плане осуществления через конкретных людей (отцов, матерей, учителей и т. д.), но и через общество в целом. Это общество, этот мир взрослых выступает по отношению к растущим людям и целью, и средой, и одновременно посредником, вводящим в систему сложнейших отношений.

² Идеи Д. Б. Эльконина о посреднической роли конкретного взрослого развиваются в настоящее время его учениками, последователями (см., в частности, Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Знание, 1994).

³ В тех же случаях, когда провозглашается идея свободы ребенка, воздействия приобретает хаотичный или, в лучшем случае, более сложный характер, но все равно целенаправленно применяются.

ходящего саморазвития растущих людей, в том числе и тех закономерностей этого саморазвития (самосознания, самоопределения и др.), которые выступают внутрирегулирующими моментами процесса развития. Последние обычно анализируются на результативном уровне – не как явления собственно развития со своими особыми характеристиками, а лишь как его факты. При осознании важности взаимных контактов, и главное взаимопонимания, при постоянном декларировании взрослыми необходимости поощрения активной позиции ребенка как в реальном действии, так и в теоретическом обосновании образовательного процесса (и в познании его закономерностей) преобладает однонаправленность. Эта однонаправленность выражается в том, что детство объективно воспринимается взрослыми как своего рода «приемник», в большей или меньшей степени осваивающий, присваивающий, рефлексирующий воздействия взрослого сообщества.

Определяя свои исходные позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая, что ребенок – это субъект, взрослые фактически (в установках, мотивации, в самой сущности этих отношений) относятся к ребенку как к объекту, на который направлены их воздействия, ведя речь все время именно о действиях по отношению к ребенку, а не о взаимодействии. И хотя в последние годы отношения, взаимоотношения детей со взрослыми занимают все большее место в психологических, социально-психологических, педагогических исследованиях, но как правило, на уровне поиска реализации возможностей ребенка воспринимать воспитательные влияния. Ставя цель активизировать детей, помочь им в самовоспитании, личностном саморазвитии, мы по-прежнему в большей степени изучаем и измеряем их потребности, мотивы, состояния, в меньшей – побуждаем их к занятию активной позиции, мы не анализируем их «обратных действий», не умеем определять реальную субъектность детей.

Одним словом проблема взаимодействия взрослых и детей фактически до сих пор не только не проработана, но и не поставлена на соответствующем научном уровне – не определены пространство, содержание, способы, характер взаимного действия растущих и взрослых людей.

Несмотря на то что детство – необходимое условие воспроизводства и дальнейшего развития отношений конкретного общества, взрослые слабо учитывают, что в современном мире происходит не просто активный процесс саморазвития ребенка, его самоопределения, но этот процесс реально воздействует и на установки взрослого мира, его развитие.

Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в социуме, но оно и само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, активно влияя на общество. Это отражается, в частности, в наивных, но по существу глубоко философских вопросах детей: «Для чего мы живем?», «Почему в мире есть страдания, боль, зло?», «Имеет ли время начало?», «Реально ли ничто?» и т. д.¹

¹ См.: Мир психологии. 1996. № 1. С. 33.

Детство ставит вопросы, побуждающие активность мира взрослых. Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся детство стимулирует развитие их мира. Однако, безусловно, «взросление» человеческого общества идет через своего рода диктат развивающихся потребностей детства, его внутреннего роста. Проявляется этот диктат достаточно разнопланово.

Во-первых, он связывается с реальной позицией ребенка по отношению к осваиваемому им взрослому миру. Понятно, что каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, видеоплейером и пр. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Между тем для взрослых задачи эти еще находятся в процессе разработки, содержат процесс решения. Здесь освоение нового осуществляется ребенком не просто в форме эстафетной связи, когда «палочка» принимается на бегу, но и включаются новые действия. Имея дело с новыми электронными, компьютерными игрушками, играми и т. п., ребенок в своих отношениях к ним ставит вопросы, которые требуют от взрослых осмысления.

Во-вторых, диктат детства связан с современным уровнем саморазвития ребенка. Не секрет, что до сих пор сохраняются образовательные программы, построенные на преподавании детям готовых знаний. Но дети стремятся к собственному поиску решения встающих перед ними задач, в том числе и учебных. Учет данного положения принес ощутимые положительные результаты в опытно-экспериментальных исследованиях Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Рубцова и их сотрудников. В то же время до сих пор недостаточное внимание уделяется не только познавательным возможностям, но и изменениям отношений ребенка в обществе и общества к нему.

В-третьих, детское сообщество значительно более динамично, чем оценивают его взрослые. Это связано с традиционным подходом, при котором мы ищем устойчивые закономерности. Между тем важнее определять, устанавливать их направленность, динамику, интенсивность перехода в новые закономерности.

В-четвертых, диктат детства определяется и взглядом детей на взрослый мир. Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как к посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности. Такое отношение четко дифференцируется по уровням развития детства, актуализируясь на определенных его узловых этапах, отличаясь очень сложной структурой, особенностями, характеристиками – разными в разных детских возрастах. Но при всем этом детство отличается постоянной ориентацией на взрослый мир, потребностью приобщения к социуму, взаимодействия с ним, потребностью разной, разумеется, на разных горизонтах детства (младенцы, дети раннего возраста, дошкольники, младшие школьники, подростки, стар-

шекласники). Причем, как показали наши исследования¹, чем прочнее устанавливаются внутренние связи между разными детскими возрастами, тем активнее отношение растущих людей к взрослому миру.

Данное положение необходимо особо подчеркнуть потому, что в рамках современного детства, ставшего, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии окружающего мира в целом, а с другой – более инфантильным в плане социальной направленности², качественно изменяются отношения внутри детского сообщества. Это связано, в частности, с тем что ныне к минимуму сведены структуры, обеспечивающие формирование детского социума, единство существующих упомянутых выше строго регламентированных горизонтов, каждый из которых, особенно подростки и старшекласники (ранняя юность), стремятся установить вертикальные связи, утверждая себя в контактах со взрослым миром³.

Этот мир представляет собой для ребенка мир других, больших, которым Я – ребенок – стану, но еще не стал. По отношению к этому миру ребенок объективно находится в состоянии послушания, готовности следовать его указаниям, будучи вынужден учиться его нормам и установкам. Но не пассивно, а в развивающихся сложных контактах, взаимосвязях, где он вырабатывает собственную позицию. Эта сложная, интегрированная (зачастую скрытая) позиция выступает как реакция на воздействия взрослого мира (речь идет не только об отношении ребенка к тому, чему его учат, и не только к тем,

¹ Фельдштейн Д. И. Умение и потребность жить без няnek // Принципы организации школьного коллектива. М.: Просвещение, 1966; Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. Душанбе: Ирфон, 1972; Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности. М.: Педагогика, 1982; Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26–37; Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989; Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. М.: Ин-т практ. психологии, 1996.

² Инфантильным за счет того, что, с одной стороны, детям широко предоставляются различные блага, а с другой – они исключаются из реальной социально значимой деятельности, не выступают активно действующей силой общества. Поэтому их энергетический потенциал проявляется в основном в сфере присвоения, в обращенности на свои индивидуальные потребности.

³ Необходимо отметить, что прочные связи «по горизонтали» существуют со сверстниками, тогда как между детьми разных возрастов связи значительно слабее, т. е. одна из несущих характеристик детства (отношения внутри него) практически деформирована. В то же время, как показывают исследования наших сотрудников (см. Весна Е. Б., Токомбаева Н. У. и др.), все детские возрасты стремятся к установлению связей: а) с конкретными взрослыми (родители, учителя, старшие братья, сестры, соседи и пр.) в дошкольном и младшем школьном возрастах; б) с миром взрослых – в подростковом, юношеском возрастах. Чем взрослее ребенок, тем шире «пояс» его контактов со взрослым миром. Изучение сущности отношений детей к миру взрослых требует отказа от сложившихся стереотипов в рассмотрении их роли и места в развитии ребенка. Традиционно в психологии выявляются отношения преобладающие и менее развитые. При этом подразумевается, что преобладающие играют главную роль в личностном развитии. Однако нам представилось важным не только выделять доминирующие по объему отношения, но и прежде всего устанавливать те, которые содержательно значимы и по своему преобразующему действию выступают ведущими (см. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989), так как заключают тенденции развития мотивационно-потребностной сферы личности.

кто его учит, что, как правило, изучается в психолого-педагогических исследованиях). Она присуща как конкретному ребенку, разным группам детей, так и субкультуре детства. Позиция эта зависит от многих привходящих обстоятельств, главное же от того, как организуются отношения и взаимоотношения взрослости и детства.

Одним словом, само прогрессивно направленное изменение возможностей, потребностей детей в устойчивой последовательности (объективно задаваемой биологическими возможностями и уровнем социального развития) периодов, этапов, фаз развития, выполняющее единую цель взросления до перехода в новую среду отношений и связей, предстает как особая, развивающаяся система детства, являющаяся подсистемой общества, активной, движущейся частью единого социума. И главный смысл, идея этого развития – выполнение цели взросления, в которой сходятся и детство, и взрослость, – осознание, освоение, реализация растущим индивидом социального мира в его конкретно-исторической представленности через систему взаимодействия с миром взрослых.

Проблема взаимодействия детей и взрослых, в том числе и проблема посредничества взрослых в приобщении растущих людей к социуму, приобретает особую значимость в диспозиции детство – взрослость как двух особых социальных структур и реальных субъектов, когда субъектная позиция детства проявляется достаточно выражено. Именно поэтому мы целенаправленно выделяем детство как особый субъект, в целом, обобщенно (абстрагируясь от всех вопросов, которые возникают в ситуации: конкретный ребенок – конкретный взрослый), рассматривая общую систему отношений в мире детства, отношения его с миром взрослых, а ребенка как индивид, постоянно несущий в себе состояние детства в его целостной представленности.

В этом плане представляется чрезвычайно важным определить, во-первых, сущность и содержание позиций взрослого мира и детства именно как специфических субъектов взаимодействия; во-вторых, выделить и раскрыть пространство (структуру, характер) этого взаимодействия.

Это пространство необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными потоками, моделями совершенствующегося образования и т. д., но и соответствующими конструктами, обеспечивающими: а) превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослыми и б) выделение детства во всей сложности его внутренних организаций в позицию реального субъекта такого диалога. Поэтому очень важен поиск механизмов формирования отношений, объединяющих и разъединяющих детство и взрослость.

Нормальное развитие детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности предполагают субъектный принцип построения отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между

мирами взрослых и детей как субъектами взаимодействия. Только такой уровень отношений порождает диалог. Однако в современном обществе прослеживается качественно иная картина – деформированные взаимоотношения взрослых и детей.

Во-первых, это проявляется в слабой структурированности сложной системы отношений общества, государства и конкретных взрослых с детьми, т. е. взаимоотношений на общественном, государственном и индивидуальном уровнях.

Известно, что забота о потомстве изначально присуща человеческому обществу. Но на исторических этапах его развития по-разному строились отношения к детству, к его возрастным границам, ставились разные задачи, существовали разные возможности его приобщения к взрослому социуму.

В древности детство в большей степени «всеобщее» принадлежало – противостояло взрослым. И практически ответственность за каждого ребенка была общей, что обеспечивало развитие не только отношений конкретных взрослых, прежде всего родителей, к конкретному ребенку как таковому, но и отношение всех взрослых ко всем детям как к неотъемлемой части всего сообщества.

По мере того как со временем дифференцировались и усложнялись общественные отношения в целом и детство приобретало новые более широкие рамки, где регламентировались уровни его социального созревания, определялись развернутые требования к нему, возникала парадоксальная ситуация.

Чем больше развивалось, становилось все более сложным и многообразным общество, чем больше внимания оно уделяло растущему поколению (при изменении целей, мотивации и т. д.), проявляя заботу о личностном развитии детей, чем более социально значимым становилось детство, тем в большей степени общество организовывало различные структуры и передавало им свои воспитательные функции, по сути отрешаясь во все большей степени от детства как от своей особой части. При этом нарушались глубинные связи взрослого сообщества и детей, увеличивалась духовная пропасть между ними. Дети стали находиться рядом, но не внутри взрослого мира. Это выражалось в разных формах, но, главное, ребенок стал чужим, ненужным для массы взрослых, равнодушных к нему.

Данное положение привело к тому, что стало теряться обобщенное восприятие, целостное социально-психологическое отношение общества к детству, обобщенное понимание детства в конкретном ребенке.

В настоящее время, когда гуманизация все в большей степени провозглашается целью общества, проблема индивидуализации каждого человека становится важной тенденцией, что усиливает потребности индивидуального подхода к детям, с одной стороны. С другой стороны, все более глубокое понимание задач, осмысление закономерностей процесса развития предполагают выработку четких позиций общества, прежде всего его интеграционный

подход к детству как к тому реальному субъекту будущего, который сможет принять на себя решение сложной задачи гуманизации.

В то же время между обществом как определенным сообществом людей и объективно выделяемым особым состоянием – детством – образуется специфическое «неосвоенное пространство». Такое пространство создано в силу комплекса обстоятельств, среди которых исключительное значение имеет отсутствие реального субъектного отношения взрослого мира к детству как на уровне отдельного ребенка, так и на уровне всего детского сообщества, которое воспринимается лишь в качестве совокупности растущих людей, потомков (которых обучают, воспитывают, на которых влияют с помощью «социально оборудованных» средств), а не в качестве особой подсистемы в системе общества, интегрирующей все его отношения. И это происходит при том, что во взрослом мире детство приобретает все большее социально-психологическое значение в силу углубления, развития социальных норм самого человеческого сообщества.

В сложившейся сейчас конкретно-исторической ситуации, характеризующейся усложнением структуры общества, увеличением разнообразных потребностей людей разных социальных и возрастных групп, в том числе и потребности детей, появлением новых сфер деятельности взрослых, общество объективно вычленяет, рассматривает детство как определенную сферу, за которую оно отвечает, которую обеспечивает всем необходимым. Но при этом оно стремится создать разнообразные институты, формы, фактически передоверяя процесс работы с детством государству, его специальным учреждениям.

С одной стороны, общество безусловно высказывает свое отношение, свою позицию, свой уровень ответственности. Например, в США, Японии и ряде других стран при всей демократизации, раскованности отношений взрослых к детям, существует определенное, условно говоря, нравственное сито. В нашей же стране сейчас сложилась качественно иная ситуация – не просто ниспровергнуты все идеалы, но и отсутствуют значимые общественные силы, ответственно утверждающие новые нормы, принципы, вызывающие доверие людей, в том числе и растущих. В результате возникает вакуум духовности, который заполняется национализмом (не ростом национального самосознания, а именно национализмом), экстремизмом, преклонением перед всем зарубежным (от товаров до идей) и в наибольшей степени чисто утилитарной, прагматической идеологией.

С другой стороны, не только в России, но и в других развитых странах делегирование функций воспитания, обучения, развития детей государству разрушает позицию ответственного отношения взрослого сообщества к детству.

А что касается государства, то детство предстает в его отношениях к нему вообще, в целом. Здесь нет прямой ответственности за каждого ребенка (хотя она как будто и имеется в виду, провозглашаемая во всех программах). Ребенок оценивается лишь в плане выполнения задач государства, призванно-

го способствовать социальному развитию новых поколений. Но осуществляя дифференцированный подход к детству, создавая, расширяя, реформируя специальные социальные институты, в том числе и вариативной системы образования, объективно прорабатывая стратегию прогресса воспитания, государство ориентируется на характерное, типичное, общее. Причем, чем больше прорабатываются специфические отношения к разным слоям детства, тем более осложняется индивидуальный подход – по сути, из поля зрения государства исчезает конкретный ребенок. При этом специалисты-профессионалы, которым государство поручает заботу об образовании растущих людей, – педагоги – при всем желании не могут осуществить индивидуальный подход к конкретному ребенку, так как всегда имеют дело с группой детей и вынуждены психологически учитывать особенности ее функционирования, ориентируясь на ее характеристики. Здесь, с одной стороны, не видится конкретный ребенок, с другой – за группой теряется общее состояние детства.

Родители так же психологически оторваны от детства в его всеобщем понимании – ориентируясь на своего ребенка, его перспективу, они как бы расширяют временные границы, но в то же время теряют детство как принадлежащее ребенку состояние. Детскую же группу, в которую входит ребенок, воспринимают через него, не видя в ней социально значимого действующего явления, а ребенка в связи с ним – как особый «структурный компонент» детского социума. Более того, стремясь полноценно воспитывать своих детей, родители активно передают эту важнейшую функцию в руки других людей, даже не общества, где возможна организация взаимного контроля детства, а опять же государства, когда теряются в значительной степени не только личностные, но и собственно общественные характеристики. Кроме того, у родителей исчезли многие внутренние обязанности, «атрофировалось» ответственное отношение к детям (элементарный, но типичный пример дают пилотажные наблюдения за поведением родителей, когда их ребенок оказывается в какой-либо опасной ситуации. Так, играет группа детей в песочнице во дворе жилого дома и вдруг к ним бежит чужая собака – родитель, находящийся вблизи, буквально выхватывает своего ребенка, часто не заботясь об остальных ребятах).

Очевиден серьезный дефицит внимания, уважения к ребенку. При этом резко обострилось противоречие между усиливающейся с возрастом потребностью ребенка во внимании и непрерывным ослаблением, а затем и отсутствием необходимого внимания со стороны взрослых, в том числе родных людей. Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, культурных развлечениях своих детей, они не реализуют возможности общения с ними, в результате у многих ребят развивается чувство одиночества, доходящее порой до отчаяния, растет цинизм, проявляющийся в более открытых, чем у взрослых, формах, нивелируется уважение к важнейшим человеческим ценностям – честности, порядочности и пр.

В целом позиция взрослых, непосредственно контактирующих с детьми, отличается чувством отрешенности и беспомощности: с одной стороны, родители, учителя разводят руками, дескать, ничего нельзя с детьми поделать, с другой – детям стало все дозволено. Это не значит, конечно, что сегодня у нас нет семей, где проявляется многогранная забота о детях. Разумеется, есть, как есть и многие энтузиасты-педагоги и другие взрослые, которые умеют увидеть в каждом ребенке детство и в детстве разглядеть каждого ребенка. Взрослые – не однородная группа. Но в целом во взрослом социуме как явлении отсутствует эффективно действующая «решетка» нравственных норм, устанавливаемая взрослым сообществом по отношению к детству. Это связано с тем, что родители и даже педагоги за конкретными детьми не видят, как правило, всего пространства детства, в лучшем случае оно трансформируется в их сознании как определенный возрастной слой – дошкольники, школьники, либо товарищи, друзья ребенка, без видения его как части детства, т. е. индивидуальное отношение к ребенку отчуждается от отношения к детству, а общение взрослых и детей приобретает формальные характеристики.

Отчуждение взрослого сообщества от детей проявляется и обуславливается, помимо других причин, сложившейся системой разделения труда в области воспитания. В древности, например, процесс воспитания был жестко детерминирован теми необходимыми поведенческими актами, нормами, которые обеспечивали функционирование и выживание социума. Однако по мере общественного развития и дифференциации, специализации общественной деятельности функции воспитания все более переходили к специальным учреждениям. Эта безусловно прогрессивная тенденция в силу ряда обстоятельств привела к слишком глубокой специализации таких учреждений, следствием чего явилась известная потеря общественного контроля над самим процессом развития детства. Практически оказалась нарушенной та основная среда социального развития, которая является основой функционирования детства. Причем не только общество в целом передало дело воспитания государству – специализированным дошкольным и школьным учреждениям (имеющиеся негосударственные учебно-воспитательные заведения равным образом контролируются не обществом, а государством), но такую же позицию, как уже отмечалось, заняли и родители, отдав детей в эти учреждения в целях обеспечения их личностного, социального, профессионального становления и не прилагая собственных усилий для этого. В результате мы имеем выросший до уродливых форм отрыв всего взрослого сообщества от детства, проявляющийся в самом главном – отсутствии психологической настроенности и готовности к взаимодействию с ним.

Во-вторых, в характеристике реальной позиции современного детства и его отношений со взрослым миром важнейшее значение имеют особенности социального статуса детства в обществе и внутренние связи в нем самом, которые в настоящее время, по существу, блокированы обществом, где рухну-

ли многие компоненты и структуры воспитательного процесса. Так, в нашей стране легко и быстро отказались не только от идеологизированных пионерской, комсомольской организаций, но и вообще от всех детских самостоятельных объединений¹. Между тем дети испытывают потребность в развитии многоплановых связей между собой (разных в разных возрастах), в организации особых социальных структур, которые несут определенную нагрузку как в детском социуме, так и во взрослом мире (отсюда роль и жизненность движения скаутов, например, которое насчитывает сейчас около 16 млн растущих людей в 120 странах мира, воспитывающихся в духе служения Богу, родине и близким), что наиболее зримо проявляется начиная с подросткового возраста – периода активного формирования самосознания растущего человека.

В-третьих, во взрослом мире реально не выработано отношение к детству как к субъекту взаимоотношений, поэтому отсутствует дифференцированная позиция к характеру, условиям его социального созревания. Это, в частности, проявляется в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркиваются, не фиксируются, атрибутивно не обозначаются. Положение ухудшилось даже по сравнению с античностью и средневековьем, где были специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, принятия во взрослое общество. Ныне же нет последовательного вхождения растущего человека в общество. Членом общества он становится сразу, одномоментно (обычно по окончании средней школы), не пройдя весь необходимый путь поэтапного социального принятия, не будучи подготовленным к освоению психологически важных особых отношений в обществе.

Сложный процесс социального развития ребенка, овладения опытом социальных действий и отношений плохо регулируется, что затормаживает, осложняет социальное созревание подростков и юношей. Данное положение отражается, в частности, в самом построении школы, где имеет место явное игнорирование психологических особенностей детей разных возрастов (мало изменяется организация форм учебно-воспитательной работы на протяжении всего срока пребывания ребенка в школе, существуют более или менее одинаковые схемы уроков, системы оценок и учета знаний, структура отношений педагогов – школьников и т. д.) Между тем именно в поэтапном принятии ребенка в общество выражается связанность, непрерывность развития детства. А... отношение к этой непрерывности и фиксирует его единство.

В-четвертых, серьезную психологическую роль в характеристике отношений взрослого мира и детства играет отсутствие доверия к растущим людям, выведение их за пределы социально значимых дел. Дети, подростки, юноши не включены всерьез, последовательно в сферу всей деятельности общества, не включены и в обсуждение (на доступном растущим людям уровне) тех

¹ В ряде регионов страны инициативные группы пытаются ныне возродить детское самостоятельное движение в разных формах.

проблем, которыми живут взрослые, – экономических, экологических, социально-политических и др. Положение не изменилось и в связи с появившейся практикой включения известного числа детей подросткового и юношеского возрастов в различные формы социально необходимой деятельности (мытьё автомашин, продажа газет и т. д.), когда приобретаются возможности случайных, временных, но существенных заработков, намного превышающих заработок их родителей и учителей (которые занимаются более социально значимым и, главное, сложным, постоянным трудом). Это, с одной стороны, создает у детей представление об особой своей значимости и независимости, с другой – разрушает у них представление о реальной социальной значимости всей совокупности социально важных дел. Проникая как бы явочным порядком в мир взрослых, осваивая определенные сферы жизни взрослых, подростки, юноши (девушки) воспринимают этот мир не во всех его сложных отношениях, а упрощенно – социально значимая позиция их сводится лишь к материальной независимости.

Возникают своего рода ножницы. С одной стороны, взрослый мир и приблизился (дети стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большой доступностью информации, возможностью заработка денег, с тем, что почти все ранее запретное стало доступным и дозволенным), появилась определенная независимость детей, с другой – одновременно взрослый мир и отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований, а дети старших возрастов, даже подростки и старшеклассники, сохраняют реально в глазах близких взрослых и взрослого мира в целом положение ребенка, так как взрослые индифферентно фиксируя новые роли, новые виды деятельности детей, не принимают их в свой мир, а напротив, еще в большей мере снимают с себя ответственность за них.

Данное обстоятельство приводит к деформации подростково-юношеского самосознания: внутренне растущий человек еще не готов к занятию значимой социальной позиции и осознанию своего Я в системе многоплановых отношений. Общество тоже не готово принять его в этом качестве. И хотя он функционирует в соответствующих социальных связях взрослых, что создает впечатление его полной самостоятельности, но социализация его происходит на самом низком уровне. А это влечет за собой инфантилизм, эгоизм, духовную опустошенность, т. е. те приобретения современного детства, которые являются тяжелой потерей для него, создавая опасность деструктивования всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Во взрослом сообществе не выработано отношение к тому, что делает ребенка реально взрослым. Мы все время (даже в процессе обучения) фиксируем, что он осознал, усвоил, не владея средствами «послойного определения» (на возрастном и индивидуальном уровнях) степени приобщения ребенка

к целостной структуре нравственных норм (а не к отдельным разрозненным ее компонентам), их присвоения, роста социальной зрелости. При этом внимание взрослых не акцентируется на том, как ребенок реализует свои социальные приобретения, что и обеспечивает развитие его творческих начал.

Удивительно то, что в школе (при появлении вариативных образовательных учреждений и различных программ) до сих пор не создаются условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Напротив, объективно формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности. Не случайно обязательные занятия – учебные и другие – при отсутствии формируемой потребности, внутренней готовности воспринимаются школьниками лишь как навязанные, вызывая нередко оппозицию, ощущение непонятности. Налицо резкое противоречие между ускоренным социальным развитием современных детей и закрытыми для них возможностями социального функционирования, в результате чего они выступают объектами, а вовсе не субъектами воспитания.

В современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, исключительно обостряющее и усложняющее процессы интеллектуального, аффективного, социального развития детей. Сегодня ребенок получает огромный поток информации и осваивает нормы общества не только (а зачастую, не столько) в контактах с конкретными взрослыми, когда есть определенные возможности коррекции его развития. Весь специально подаваемый ребенку «материал» (от учебных предметов до нравственных установок), как бы широк он ни был и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизора, компьютера, из книг, журналов, газет, разнопланового общения со сверстниками и разными взрослыми. Именно взрослый мир, который выступает не только как проводник, регулятор всеобщезначимых идей, но и как цель, оказывает в этом случае неоднозначное (порой и отрицательное) воздействие на характер развития ребенка, подростка, юноши (девушки).

Растущие люди в современной ситуации оказались в исключительно трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами, а с другой – жестко сталкивается с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества, а также условий для реального подключения детей к серьезным делам общества. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития растущих людей, лишая их возможности занять активную социальную позицию.

В-пятых, в организации отношений взрослого мира и детства нарушен принцип непрерывности характера воспитания и не реализованы возможно-

сти поступательного процесса развития личности. По существу, непрерывность организационно-педагогически закладывается в построении детских ясель – детского сада – средней школы, но при этом совершенно не осуществляется непрерывность отношений взрослого сообщества к социальному созреванию ребенка на протяжении всего детства. На каждом этапе возрастного развития ребенок рассматривается «локально» – к младшему школьнику относятся как к младшему школьнику, к подростку лишь как к подростку – без понимания и учета в каждом случае перспектив его последующего развития (когда младший школьник – это будущий подросток, подросток – будущий юноша), тенденций перехода на новую социальную позицию. Процесс этот в его структурно-содержательных характеристиках не осмыслен. Не установлены связи, взаимозависимости социального созревания детей разных возрастов, не определены темп, ритм данного процесса, условия его успешного осуществления.

Серьезной помехой в нормальном построении отношений взрослого мира и детства является тот факт, что они «завязаны» в основном на обучении. Исторически сложилось так, что основной акцент деятельности школы делается на учении, приобретении знаний, а воспитание выступает, по сути, лишь побочным продуктом обучения и фактически не структурировано. Между тем если познание, восприятие, усвоение знаний, освоение социального опыта формируются в ходе обучения, то отношение детей и к самим знаниям, и к делу, и к людям не может быть сформировано только в процессе обучения, на которое жестко ориентирована общеобразовательная средняя школа. «Второстепенность» воспитания привела к непростительным просчетам в важнейших областях развития личности, в частности к разным формам противодействия детей взрослым. Перед нами следствие того, что социально-психологическое взросление детей сталкивается не только с непониманием родителей и учителей, но и с игнорированием личностного роста молодых людей со стороны всего взрослого сообщества в целом.

В-шестых, в построении отношений взрослых и детства особое значение, естественно, приобретает научная база. И здесь психологией и педагогикой накоплен огромный пласт знаний о детях, полученных в результате как теоретических, так и экспериментальных исследований. Однако все полученные данные касаются возрастных новообразований, специфики разных возрастных периодов, характеристики развития психических свойств, качеств, состояний, процессов. В то же время недостаточно проработаны вопросы роста, развития социальных связей ребенка, не раскрыты, в частности, пространство действия самоопределения, уровень его возможностей, пути, условия влияния на этот процесс. В результате мы знаем признаки, компоненты, показатели анатомо-физиологического, интеллектуального, нравственного взросления ребенка и весьма слабо ориентируемся в том, что целостно характеризует его в процессе развития, в сущностно-содержательном смысле этого развития, ко-

торый не ограничивается лишь присвоением определенных социальных норм, а представляет собой особое состояние поуровневого накопления социального содержания, формирование растущего человека как субъекта социального действия.

Таким образом, проблемы построения отношений взрослого мира к детству, познания особенностей их взаимодействия выходят в настоящее время на передний план. Они приобретают особую актуальность, поскольку организация всех типов и форм воспитательного процесса (включая разработку его научных оснований) зависят (как стало сейчас особенно ясно) от правильного понимания и формирования взрослым миром позиций – своей, детства и отношений между ними.

Эти проблемы требуют не только поиска путей решения, но и прежде всего адекватной научной постановки, включающих, в частности:

а) четкое определение мира детства как конкретного состояния общества и психологической интерпретации детства на уровне субъекта в субъект-субъектных отношениях со взрослым сообществом;

б) углубленный анализ условий, форм, практически существующих отношений, взаимосвязей взрослых и детей;

в) поиск принципов, путей, выявление стратегических линий организации оптимального (по содержанию и структуре) взаимодействия взрослого мира и детства, обеспечивающего становление каждого ребенка как личности.

При этом чрезвычайно важно в качестве исходных вычленить следующие позиции.

1. Обоснование положения о том, что детство представляет собой особое конкретное состояние социума и одновременно является структурным компонентом последнего. К сожалению, при большом объеме проведенных исключительно ценных исследований ясно выявляется непроработанность ряда важнейших направлений, линий познания детства. Прежде всего, теоретически не определены и практически не изучены основные критерии и характеристики детства как социального явления и состояния общества.

Понятие «состояние» (со-стояние) предполагает неразделенность его со всем обществом в его главных, социальных связях как реальной части социума. Это «со-стояние» представляет собой определенный стабильный этап процесса жизнедеятельности постоянно изменяющегося (по сути, в каждом поколении) общества. Ему присущи свои специфические особенности, тенденции и закономерности, четко выраженные уровневые ступени, отличающиеся типичными новообразованиями. При этом состояние детства характеризует не только каждого индивида, в нем находящегося, но и большую социальную группу общества, слой, расположенный внутри него. Общество «проектирует», направляет, корректирует эту социальную группу, это состояние, этот процесс, что обуславливает необходимость вычленения структурообразующей составляющей, развивающейся в детстве, а также определения характеристики того,

что развивается в ребенке как представителе социального мира и как это характеризует детство в целом.

2. Дальнейшей четкой проработки требуют особенности взаимодействия взрослого мира и детства как объективно выделяемого в любом обществе особого реального состояния, которое (при всех различиях обязательных верхних границ), во-первых, выступает по отношению к взрослому сообществу субъектно (как обобщенный субъект), во-вторых, предполагает определенные отношения этого сообщества как к субъекту внутри него и условно противостоящего ему (т. е. мир взрослых тоже выступает субъектно по отношению к детству).

Забота о детях, их росте, взрослении проявляется взрослым миром на двух уровнях отношений: 1) на эмоциональном – объективно имеющаяся и проявляющаяся любовь, симпатия к младшим; 2) на моральном – социальная ответственность за будущие поколения, включающая осознание и своего будущего, обязанности по отношению к детству и формирование будущих обязанностей детей по отношению к взрослым (хотя последние сегодня часто вырабатываются весьма слабо).

Взрослые, безусловно, понимают (на уровне интеллектуальном) значимость детства в обществе, но перекалдывают (даже мысленно) ответственность за него на государство, душевно (аффективно) переживая лишь за своих конкретных детей, воспринимая их детство, но не воспринимая их, по существу, как часть детства.

В то же время для детей (которые находятся между собой в «разорванных» связях) мир взрослых конкретизируется в отношениях, поведении взрослых. При этом место конкретных взрослых постепенно (к подростковому периоду) занимают более сложные общественные связи. Расширяется «взрослое» социальное пространство, структуры которого все глубже воспринимаются, понимаются, осознаются на завершающих стадиях детства. Идет процесс насыщения растущих людей взрослым миром. Этот мир как совокупность взрослых «прессингует», выступая специализированно и дифференцированно по отношению к детству. В нем четко вычленяется огромный пласт специалистов-профессионалов, с которыми в большей степени и имеют дело дети и который, выступая активным посредником, одновременно в известной мере является и барьером, мешающим развитию их связей с другими взрослыми людьми, т. е. взаимодействие детей и специалистов имеет и положительные, и отрицательные аспекты, требующие специального изучения.

3. Необходимо раскрыть особенности содержания процесса становления взрослости. Данный процесс имеет свои закономерности, тенденции, многие из которых уже известны. Но предстоит выявить его главные сущностные черты, результативные моменты этого процесса развития ребенка как существа социального, обеспечивающие реальную непрерывность детства, характер социального созревания растущих людей.

4. Важно установить специфику детства как особой социально значимой группы во взрослом сообществе. С ней постоянно взаимодействуют взрослые, осуществляющие свою цель – обеспечить взросление субъектов данной группы. И детство в этом плане, выполняя важнейшую цель взросления, предстает как субъект взаимодействия со взрослым миром. Именно взрослое общество в процессе своего постоянного развития направляет, коррелирует детство, способствуя формированию этого состояния, создавая специальные структуры, учитывающие исторические изменения, происходящие в обществе. Но в этой диспозиции взрослость – детство практически не учитывается саморазвитие детства. ...имеем в виду тот факт, что при наличии многих данных о закономерностях детского развития, постановки важных вопросов, задач, проблема саморазвития детства ни теоретически, ни методологически, ни практически не получила достаточного решения.

Одним словом, в современном обществе не проработан пласт проблем, связанный с открытием детского пространства и пространства взаимосвязей взрослого сообщества и детства (которое, кстати, само воспринимает себя предметом забот взрослых, а не субъектом социального мира).



И, наконец, детство отличается рядом специфических особенностей не только как определенное состояние, о чем, в частности, шла речь выше, но и как особый процесс. Для данного процесса показательны большой динамизм, большая изменчивость.

Таким образом, детство – это сложный многоплановый, структурированный процесс развития.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА: ОПЫТ НЕОКАНТИАНСТВА

Проблема иерархии ценностей является одной из основных в философии и культурологии. Однако, на наш взгляд, актуальность этой темы обуславливается не только этим теоретическим положением, но и вполне практическим фактом своеобразного кризиса ценностей, который можно наблюдать в обществе.

Понимание культуры традиционно связано с представлениями о ценностях и их иерархической структуре. По мнению П. С. Гуревича, вполне можно «конкретную культуру определить как комплекс определенных ценностей, образующих смысловое ядро феномена»¹.

Ценности, в свою очередь, будут пониматься как «важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами. Их существование укоренено в экзистенциальной активности субъекта в культурном творчестве, его диалоге с другими людьми, ориентированном не только на область сущего, но и на значимое, нормативно-должное»².

Традиция классического идеализма от Платона до Гегеля проводила определенное отождествление онтологической и аксиологической проблематики: бытие наделялось мыслителями этой плеяды изначально ценностным измерением. Разрушение строгого единства онтологического и аксиологического существенным образом обострило проблему ценности. Это обострение связано и с теоретическим выделением аксиологического в отдельную проблематику и с возможностью рассмотрения проблемы бытия вне обсуждения его ценностных характеристик.

Одним из следствий разрушения онтологического фундамента аксиологии стало погружение проблематики ценностей в гносеологический контекст, осуществленное неокантианцами в конце позапрошлого века.

«Основная тенденция этого направления состояла в сознательном отвлечении познания от целостного процесса жизни, выведении его (познания) из субъекта, из самого мышления с его априорными законами. Именно сверхиндивидуальное сознание обрело у них онтологический характер. Теория неокантианцев целиком строится на оторванности бытия от субъекта.

Опираясь на Канта, В. Виндельбанд³, толковал философию как всеобщую науку о ценностях. Так наука обрела объект по существу вне- и сверхнаучный,

¹ Гуревич П. С. Философия культуры: учеб. для высшей школы. М.: Нота Бене, 2001. С. 120.

² Лихачев Б. Т. Методы воспитания в системе целостного педагогического процесса и психологическом воздействии // Психологический журнал. 1987. № 4. С. 141–146.

³ Основатель Баденской школы неокантианцев (прим. наше. – С. Л.).

а ценности, хотя и признавались объективными, но не существовали в действительности, а „значили“»¹.

Основной особенностью неокантианской философии является доминанта аксиологического подхода над гносеологическим (бытие сверхиндивидуального сознания рассматривается, в первую очередь, в его отношении к ценностям). При общей сциентистской ориентированности этого направления важную роль играет проблема постижения ценностей. Эта установка позволяет допустить определенный иррациональный компонент в познании мира, хотя в целом философы как Баденской, так и Марбургской школ неокантианства следуют рационализму Канта.

Для неокантианства характерно довольно широкое понимание культуры. По мнению В. Виндельбанда, к культуре относится преобразованный человек в соответствии с правилами оценки мир природы. Важно отметить, что культура выступает в качестве триединого комплекса науки, морали и искусства, что позволяет ей воплощать ценности истины, добра и красоты (главные, с точки зрения неокантианцев). Особое место в концепции неокантианцев занимает философия, призванная быть гарантом правильности оценки. Говоря о триединой сущности культуры важно помнить о том, что неокантианцы Баденской школы активно использовали кантовское понятие «практический разум», а центром их философской концепции стал нравственный субъект, постулирующий свое ценностное отношение к миру. В этом положении скрывается опасность снижения принципиальных функций науки и низведения искусства до статуса средства нравственного воспитания².

В философии науки за неокантианцами закреплено первенство строгого методологического разделения всех наук на науки о природе и науки о культуре. Г. Риккерт (последователь Виндельбанда) выразил это принципиальное различие следующим образом: «...я сам пытался, с целью получения двух чисто логических понятий природы и истории, под которыми разумеются не две различные реальности, но одна и та же действительность, рассматриваемая с двух различных точек зрения, формулировать логическую основную проблему классификации наук по их методам (Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. S. 225), и в этом именно смысле я и противопоставляю генерализирующему методу естествознания индивидуализирующий метод истории»³.

Суть индивидуализирующего метода, характерного для гуманитарных наук, – выявление единичного, индивидуального, в то время как основная особенность генерализирующего – выявление законов и образование эмпириче-

¹ Гуревич П. С. Опыт культурной феноменологии // Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни в XIX в. М.: Наука, 1993. С. 101.

² Подробно об этом см. в главе 3 «Философия культуры в Германии XIX века» по изд.: Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. СПб.: Лань, 1998. 448 с.

³ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998.

ски общих понятий. Объясняя действительность методами естественных наук, мы получаем природу, а методами гуманитарных – историю.

Авторству Г. Риккерта принадлежит также понятие «культурные ценности». «Ценности, определяющие в истории выбор существенного, можно поэтому также назвать всеобщими культурными ценностями (Kultur-werte)»¹. Ценности культуры принципиально противостоят ценностям жизни и претендуют на самодовлеющий статус. Более того, культурный прогресс непосредственно связывается с подавлением жизненного импульса. Сам анализ культуры, таким образом, основывается на специфике ее ценностного содержания. Смело можно сказать, что культура есть не что иное, как мир реализованных ценностей.

«...во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком; и наоборот, все, что возникло и выросло само по себе, может быть рассматриваемо вне всякого отношения к ценностям, а если оно и на самом деле есть не что иное, как природа, то и должно быть рассматриваемо таким образом. В объектах культуры, следовательно, заложены ценности. Мы назовем их поэтому благами (Guter), для того чтобы таким образом отличить их как ценные части действительности от самих ценностей, как таковых, которые не представляют собой действительности и от которых мы здесь можем отвлечься. Явления природы мыслятся не как блага, а вне связи с ценностями, и если поэтому от объекта культуры отнять всякую ценность, то он точно так же станет частью простой природы. <...>

Что же касается рода ценности, превращающей части действительности в объекты культуры и выделяющей их этим самым из природы, то мы должны сказать следующее. О ценностях нельзя говорить, что они существуют или не существуют, но только что они значат (gelten) или не имеют значимости. Культурная ценность или фактически признается общезначимой, или же ее значимость и тем самым более чем часто индивидуальное значение объектов, с которыми она связана, постулируется по крайней мере хотя бы одним культурным человеком. <...> Этим самым мы отделяем объекты культуры как от того, что оценивается и желается только инстинктивно (triebartig), так и от того, что имеет ценность блага, если и не на основании одного только инстинкта, то благодаря прихотям настроения»².

«Явления культуры, по мнению Риккерта, могут быть рассмотрены не только по отношению к ценности, но также и по отношению к оценивающему их психическому существу, потому что ценности оцениваются только психическим существом. Существует, следовательно, связь между противоположением природы и культуры, с одной стороны, и природы и духа – с другой, по-

¹ Риккерт Г. Философия истории. СПб., 1908. С. 164.

² Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998.

скольку в явлениях культуры всегда должна участвовать оценка, а вместе с нею и духовная жизнь»¹.

В соответствии с тем, к чему присоединится ценность – к самому объекту или к акту отношения субъекта, она будет восприниматься либо как благо (объект, к которому она присоединилась, будет восприниматься как благо), либо как оценка (акт, к которому она присоединилась, будет восприниматься как оценка). Следовательно, можно говорить о том, что ценности в понимании неокантианцев, не имеют фактичности, а лишь значимость. Значимость эта может быть обнаружена только в исторической жизни и только в соответствии с ней и из нее она может быть выработана. В этом контексте особенно важен индивидуализирующий метод анализа истории, предложенный Г. Риккертом, который, по сути, и направлен на выделение ценностей из общеисторического контекста.

Таким образом, можно говорить о том, что ценности у неокантианцев понимаются в конкретно-историческом, субъективном смысле. Ценности – то, что значимо для конкретного познающего субъекта, поэтому постижение этих ценностей возможно только специальными методами гуманитарных наук. Г. Риккертом разработана специальная теория ценностей, а философия определяется как область знания, ориентированная на исследование взаимодействия действительности и ценностей. Важным оказывается и тот факт, что хотя представители Баденской школы неокантианства и акцентируют свое внимание на ценностной гносеологии познающего субъекта, что, собственно, и является их основным вкладом в гуманитарную мысль, они не изменяют традиционному представлению о наборе основных человеческих ценностях. Таковыми называются Истина, Добро и Красота.

¹ Гуревич П. С. Философия культуры: учеб. для высшей школы. М.: Нота Бене, 2001. С. 125.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОЛОГИЯ

Детство принято рассматривать как период наиболее активного формирования ценностных ориентаций. Чаще всего, получение и развитие этих ориентаций происходит в ходе педагогического процесса. Поэтому выделяют отдельную теоретическую область, занимающуюся рассмотрением специфики функционирования ценностей в образовательном и воспитательном процессе.

Итак, «педагогическая аксиология – наука о ценностях образования (о системе значений, норм, канонов, идеалов, регулирующих взаимодействие в образовательной сфере и формирующих соответствующий компонент в структуре личности), их природе, функциях, взаимосвязях. Под ценностями подразумеваются важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе. В управляемом образовательном процессе ценностные ориентации выступают в качестве объекта деятельности воспитателя и воспитанников»¹.

Из процитированного фрагмента становится ясно, что образовательный процесс немалозначим вне ценностных ориентаций. Можно сказать, что образование, а воспитание тем более, – это деятельность по формированию ценностных ориентаций.

«Ценность представляет собой не что иное, как психопедагогическое образование, в котором присутствует непосредственное или опосредованное отношение человека к среде и самому себе. Это отношение есть результат особого субъективно-социального по своей природе ценностного акта, составляющими которого выступают собственно субъект оценки, оцениваемый объект, рефлексия по поводу оценки и ее реализации. Поскольку человек находится в состоянии целенаправленной активности, то каждая область его взаимодействия с окружающим миром, так или иначе, подвергается ценностному освоению. Совокупность разнообразных отношений человека к миру и самому себе, порождаемых витальными потребностями и модифицируемых системой символов и средств культуры, образует системно-иерархическую психическую структуру – аксиосферу (мир ценностей)»².

¹ Шашлова И. И. Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 190 с.

² Клименко О. В. Формирование ценностных ориентаций студентов вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 227 с.

Из этой цитаты, в свою очередь, становится понятно, что в принципе ни один процесс, ни один вид деятельности, осуществляемый человеком, не может рассматриваться как чуждый оценке. Более того, утверждается специализированная психическая структура, призванная отвечать за иерархию и системность ценностей.

Педагогическая аксиология, выступая в качестве научной и практической дисциплины, выполняет особые функции.

1. Оценивающая функция выражается в развитии у участников педагогического процесса адекватной оценки явлений действительности и духовной жизни.

2. Функция ориентации связана с возможностями на основе заданных параметров иерархии ценностей определить приоритетное положение личностных, профессиональных характеристик.

3. Нормативная функция «узаконивает» составляющие компоненты аксиосферы педагога, воспитанника, системы их взаимоотношений, являющиеся неким ценностным образцом, «камертоном» системы обучения и воспитания.

4. Регулирующая функция направляет развитие системы образования, субъектов этой системы в русло национальных и общечеловеческих ценностей, имеющих гуманистический смысл, устанавливает необходимое взаимодействие в образовательной сфере (причем роль регулятивной функции повышается с ростом уровня духовности участников педагогического процесса).

5. Контролирующая функция позволяет отслеживать уровни сформированности ценностных ориентаций личности, развития ценностей в культурно-историческом контексте.

«Ценностная ориентация» является центральным понятием педагогической аксиологии. Это подразумевает стандарты, определяющие отношение к себе и окружающему миру. «Вне отношения к человеку нельзя говорить о ценности. Следовательно, ценность выступает как некий поведенческий ориентир, актуально (применительно к данному состоянию личности и данным обстоятельствам жизнедеятельности) представляющий цель ее активности»¹.

Раз ценность неопределима от человека, то она, естественным образом, получает множество трактовок, в зависимости от того, в каком качестве воспринимается человеком.

Рассмотрим возможные трактовки:

1. «Ценность в своей внутренней структуре может проявляться как значение, когда предмет или процесс, находящийся в аксиологическом поле личности, раскрывает свое смысловое содержание, представляет информацию о собственных свойствах, особенностях, благодаря которой происходит оценивание и отнесение рассматриваемого феномена в ту или иную ценностную систему»². На этом уровне происходит выявление смысла, первичное оцени-

¹ Репринцев А. В. В поисках идеала Учителя. Курск: Курский гос. пед. ун-т, 2000.

² Платошина Н. А., Исаев А. В. Методологические подходы к развитию личности в аксиологической парадигме образования // Известия Волгоградского гос. тех. ун-та. 2010. № 7. Т. 8. С. 150.

вание, способное трансформироваться в более сложную систему, имеющую большую силу воздействия на личность.

2. «Ценность (ценностная ориентация), по утверждению И. Б. Котовой, Е. Н. Шиянова¹, может выступать в качестве цели, которая рассматривается как осознанный желаемый результат, регулирующий человеческие стремления и поступки. Ценность-цель, безусловно, содержит информацию об идеале и перспективах, указывает пути и средства деятельности личности»². Цель «заводит» механизм интеграции различных действий человека, приводящий их в систему и определяющий способ и характер активной личности.

3. «Возможен и уровень функционирования ценностных ориентаций как принципов. Этот вариант связан с приданием ценностным ориентациям статуса руководящей идеи, основного положения, внутреннего убеждения, четко регламентирующего деятельность человека»³. Довольно часто ценностные ориентации, достигшие уровня принципа обеспечивают согласие в социальных группах.

4. Выделяется также ценность как норма. Такая ценность «позволяет усилить упорядоченность социальных взаимодействий, точно обрисовать выполнение выработанных человечеством правил. На этом уровне ценностные ориентации отражают позицию личности в данной ситуации, ориентированную на конкретные образцы поведения, обобщенные принципы деятельности»⁴. Ценности-нормы способны реализовать инструментальную функцию по отношению к ценностям, находящимся на уровне идеала.

5. Понимание ценности как идеала. «Ценностная ориентация, отмеченная идеальным проявлением, отражает совершенный образец ценностного выражения личности. Это главный критерий в разрешении практически любых вопросов, это самый действенный стимул поведения в деятельности человека»⁵.

По мнению Н. А. Асташовой, в процессе образования происходит интериоризация определенных ценностных ориентаций. Те ценностные ориентации, которые необходимо интериоризировать за время воспитания суть, прежде всего, ценности социализации.

Процесс интериоризации ценностей можно представить в виде цепочки: «включение в образовательный процесс ценностных объектов – предъявление ценностей личности – обеспечение связи „субъект – объект“ – вызов эмоционально положительной реакции – генерализация отношения – осознание ценности – коррекция ценностного отношения на основе имеющихся представлений об идеальном уровне ценности»⁶.

¹ См., например: Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Академия, 1999. 288 с.; Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика. Теории, системы, технологии. 6-е изд. М.: Academia, 2008. 512 с.

² Платошина Н. А., Исаев А. В. Методологические подходы к развитию личности в аксиологической парадигме образования // Известия Волгоградского гос. тех. ун-та. 2010. № 7. Т. 8. С. 151.

³ Там же. С. 151.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8.

Более подробно цикл формирования ценностных ориентаций можно представить следующим образом:

- «– предъявление ценностей воспитаннику;
- осознание ценностных ориентаций личностью;
- принятие ценностной ориентации;
- реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении;
- закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т. е. своего рода потенциальное состояние;
- актуализация потенциальной ценностной ориентации»¹.

Таким образом, можно сделать вывод, что любая ценностная ориентация может быть преподана через определенную стратегию поведения. Наиболее удачной для передачи ценностных ориентаций от учителя воспитаннику будет стратегия поведения, основанная на прямом личном контакте, предполагающая совместную равнозначную деятельность. Речь идет, прежде всего, об организации специальной деятельности в группах (сообществах). Принципиальным, на наш взгляд, является и то, что такая деятельность касается как учебного, так и внеучебного процессов.

Из анализа трактовок понятия «ценность» можно сделать следующий вывод.

Как бы ни трактовалась ценность – в субъективном или объективном ключе, где бы авторы концепций ни были склонны ее полагать – в бытии или сознании, в большинстве случаев признается необходимость общезначимого характера ценности. Ценным может выступать только то, что признается таковым индивидом на личностном уровне, но, при этом, ценным оно может быть только в том случае, если его ценность можно разделить с другими. Это отмечает и неокантианская концепция ценности, приводящая в итоге к необходимости признания доминант определенных значимых для культуры ценностей. Это правило соблюдается и в более широкой, возможно, более популярной трактовке общезначимых или вечных ценностей. Наконец, о необходимости следовать этому требованию говорит и более частная дисциплина – педагогическая аксиология, важнейшей целью которой является привитие ценностных ориентаций, наилучшим образом способствующих процессу социализации личности.

Любопытно, что ценность, таким образом, выступает как своеобразное единство глубоко внутренне переживаемого человеком и того дорогого, что можно разделить со всеми. Выражаясь метафорически, можно сказать, что ценность – это то, чем можно поделиться, не лишаясь его.

Уникальная особенность ценности как соединяющей свое и чужое состоит в своеобразной логике причастности, сопричастности, которая возможна только благодаря исповедованию единых ценностей.

¹ Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: Методология, концепция, модели и технологии развития: дис. ... д-ра пед. наук. Брянск, 2001. 498 с.

ЭТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА – ПОВОРОТ К РЕБЕНКУ: СОВРЕМЕННЫЙ АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Ребенок невидимыми нитями связывает прошлое и будущее. Из детей вырастают новые поколения взрослых. История человечества убеждает, что во всех странах через века менялись представления о детстве, отрочестве и юности, а вместе с ними подходы к воспитанию и обучению. Однако понимание сущности детства, его смысла и назначения в целом оставалось неизменным.

Некоторые психологи детства исходили из идеи, что онтогенез человека повторяет филогенез, а потому назначение детства – готовить ребенка к взрослой жизни. Детство не самоценно, оно является всего лишь временным жизненным этапом жизни незрелого человека, который довольно скоро проходит. Под миром человека подразумевался только мир взрослых, а дети – лишь небольшая часть этого мира.

По мнению одних педагогов, детство не несет большой ответственности за последующую жизнь человека. В детстве все неустойчиво, временно и проходяще. Особого значения придавать детству не стоит, ведь все еще впереди, многое уйдет вместе с детством, а «детские болезни» укрепят человека.

Другие полагали, что ребенок рождается как «чистая доска» (*tabula rasa*) и задача взрослых – успеть «написать» на ней как можно больше того, что пригодится во взрослой жизни, – в этом состоит ценность детства. Способность ребенка к подражанию и возможность взрослого заставить думать и делать «как надо», как правильно, использовались во вред ребенку. Детство лишалось самоценности. Личностный опыт ребенка (а он есть у каждого), природные задатки, огромный внутренний потенциал были не востребованы.

Закрепившееся веками понимание детства как поры, когда человек готовится к жизни, привело к тому, что функциональный подход к ребенку сводился к главной задаче воспитания – делать детей похожими на взрослых. Для этого следовало формировать их по своему образу и подобию, прививать нормы и ценности, задаваемые взрослыми, заставлять подчиняться, часто, к сожалению, любой ценой¹.

Во все времена взрослые люди, в том числе и педагоги, искали разнообразные средства подавления личности ребенка. Такой подход вызывал протест у ребенка в самых разнообразных формах. Насилие над личностью растущего

¹ См.: Гончарова Е. В. Социокультурный феномен детства // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 7–8 февраля 2012 г.). Ч. II. Образование. Педагогика. Психология / Отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012. 387 с.

человека вызывало ответное насилие, поэтому отношения детей и взрослых часто характеризовались конфликтностью, открытой враждой. Настала пора понять, что ответные меры, на которые идут дети, провоцируются взрослыми, педагогами-профессионалами и родителями.

Кризисное состояние современного воспитания порождено педагогикой насилия, для которой характерен примат внешнего воздействия, подавления личности. Это привело к реальным дисгармониям развития человека, к такой его адаптации к среде, которая является, по сути, его ассимиляцией, к боязни свободы, бегству от нее, к спутанной идентичности.

«Порабощение социумом через авторитарную педагогику с самого раннего детства приводит к утрате доверия к обществу, к взрослым, к невозможности самостоятельно вырабатывать ценностные критерии и ориентиры. Это удается лишь единицам. Объяснение этому мы находим в следующем.

Во-первых, в человеческой истории интерес к индивидуальности, путь к личности и свободе не такой уж долгий, „поистине сама отдельная личность есть еще самое юное из творений“ (Ф. Ницше). Только с Нового времени можно говорить об интересе к личной оригинальности как естественном человеческом свойстве. Разумеется, яркие своеобразные личности известны всем историческим временам, но идея индивидуальности, «поиск индивидуальности» (не как биосоциальной данности), насчитывает не более двух столетий. Это связано с именами И. Канта, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, З. Фрейда, А. Адлера, Э. Фромма, рассматривавших проблему самоутверждения личности.

Во-вторых, потребовалось немало времени и поисков, чтобы исследователи прояснили такой сложный феномен, как индивидуальность, представляющий собой „в высшей степени затейливую вязь рационального и иррационального“¹2.

В современном мире нестабильности становится востребована созидательность, идущая от человека, но она реальна только на путях гуманистической педагогики ненасилия над личностью растущего человека, когда осуществляется поиск той идеи, той цели, кем может стать свободный человек.

Признание ценности человека является краеугольным камнем воспитания. В центре – ребенок, воспитание же помогает его полноценному развитию, – таким видится выход не только из современного кризиса, но и путь совершенствования человека и всего человечества в целом.

Концепция этической педагогики требует своего объяснения. В центре воспитания находится ребенок.

Обоснуем это положение.

¹ Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии // *Вопр. философии*. 1995. № 8. С. 73–74.

² Дудина М. Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики // *Специальное образование*. 2004. № 4. С. 9–17.

Во-первых, ...человеком создается историческая перспектива и он в ее центре, в настоящее время он видоизменяет природу, творит культуру и самого себя, влияет на облик общества. С ним связано прошлое, настоящее и будущее. От него зависят ход качества жизни и ее ход, все то, что существует и то, что возникает с помощью его сознания и деятельности. В ходе развития природы и культуры, открытия и изобретения человека привели не только к предполагаемым результатам, но и к непредсказуемым последствиям. Волей-неволей человек становится творцом добра и зла, нравственного и безнравственного отношения к природе, обществу и к самому себе. Конструирование культурных миров зависит от человека.

Во-вторых, возможности человека колоссальны. Он не то, что есть, но то, чем может стать. Его особенность – сознательно или бессознательно быть и создателем, и разрушителем – зависит от воспитания и образования. Однако, воспитание и образование могут быть деструктивными. В таком представлении о добре и зле, справедливости и несправедливости, милосердии, совести, стыде, чести, добродетельности складываются в деформированном виде. Позиция ребенка может быть внешней, отчужденной по отношению к культуре, и тогда он – объект воздействия культуры, образования; или внутренней, когда он является субъектом. Вторая позиция ставит его в ответственное отношение к своему существованию в природе, обществе и культуре. Если идея ответственности за себя и мир является центральной в воспитании и самосознании, саморефлексия позволяет понять свою степень укоренения в природе, культуре, обществе и определить горизонты духовного совершенствования, то ответственность должна быть сопряжена со свободой.

В-третьих, ребенок доверяет взрослым, открыт общению и познанию, он удивляется самому себе и окружающему миру, находясь в постоянном вопрошании. Значит, освоение мира должно идти в процессе поиска ответов на вопросы, которые у него возникают, в диалоге растут и крепнут его внутренние силы. Но в традиционном обучении его всюду подстерегают опасность получить готовое, заимствовать чужие мысли и взгляды, чувства и желания. На него давят внешние силы; его природная неустойчивость, безличность и способность к подражанию несут потенциал деструктивности. Поэтому потенциальная несвобода и покорность требуют мудрости воспитания, создания благоприятных условий для обретения свободы и свободоспособности, самостоятельности, которые приведут к складыванию черт идентичности.

В-четвертых, несмотря на то, развитие растущего человека возможно в сотрудничестве со взрослыми, однако ребенок способен к приобретению собственного опыта. Диалектикой самостоятельности и сотрудничества, свободы и взаимодействия достигается гармония между культурной средой и личностью. В процессе взросления с помощью обучения идет развитие выс-



ЦИТ. ПО:

Дудина М. Н. Свободо-
сообразность как фун-
даментальный принцип
гуманной педагогики //
Специальное образова-
ние. 2004. № 4. С. 9–17

ших психических функций как интериоризованных отношений, как основы социальной структуры личности. Поэтому для полноценного развития нужна активная, а не пассивная позиция ребенка в образовании. Стабильность и кризисы, чередуясь, обогащаясь новообразованиями, свидетельствуют о развитии способности воспринимать внешний мир, переводить во внутренний и создавать на этической основе Я-концепцию.



Таким образом, находясь в центре исторической перспективы, обладая огромным внутренним потенциалом, доверием к взрослым, с одной стороны, и возможностью развития лишь в сотрудничестве с ними – с другой, ребенок сам обуславливает суть педагогики. Так, изменение смысловой основы педагогического процесса, его целей и задач меняет сам процесс, его принципы.

Указанные положения, по мнению М. Н. Дудиной, составляют основу, базис для гуманистической этической педагогики.

Традиционная педагогика в основе своей строится на понимании процесса воспитания как стабильной, равновесной, закрытой системы, действующей предсказуемо, с легко прогнозируемыми последствиями. При этом методологическая ограниченность смыслового понимания «детство» и «воспитание», «личность» и «образование» привела к накоплению противоречий, что вылилось в безответственное отношение науки перед практикой.

Необходимость преодоления устаревших методологических основ объясняется долгим историческим опытом человечества и практикой воспитания. Развитие мира продолжается несмотря на беды и страдания, многочисленные войны; зло распространяется в таких масштабах, что может поглотить саму жизнь. Усиление насилия, противопоставления насилия злу становится все более разрушительным. Новые поколения все более образованны, информированы, но воспитание вне свободы, без нравственного выбора делает их жертвами стихии зла.

К концу XX в. путь к нравственности стал более сложным, увеличение суммы знаний само по себе не дает надежных ориентиров в моральном пространстве. Только обретя в процессе воспитания и обучения духовность и нравственность, молодой человек способен самостоятельно противостоять разрушительным силам зла.

Будучи социальной, педагогическая система является все-таки нестабильной, неравновесной системой. Она дополняет научную картину мира смысловыми и субъектно-творческими характеристиками человека как Универсума. В педагогической системе возможен разрыв воспитательного взаимодействия, не точность, а лишь вероятность прогнозов, их «необязательность», более того, противоположность. Прогноз обучения и воспитания зависит от взаимодействия и взаимозависимости большого количества факторов, многовариантности их сочетания; важнейшим из них является индивидуальность, неповторимость, самоценность личности. Успех воспитания зависит от профессио-

нального внимания к единичному, частному и конкретному. «Уникальность субъектности актуализирует индивидуальность критериев, в основе которых лежит свобода и достоинство ребенка»¹. В связи с этим, развитие педагогики как неравновесной системы требует дополнения фундаментальных принципов природосообразности и культуросообразности третьим принципом – свободоспособности.

«Не отрицая, наоборот, подчеркивая зависимость ребенка от взрослого – утоление жажды, голода, необходимость получения тепла, физического и душевного, необходимость научения ориентациям в мире, в том числе ценностным, соблюдения безопасности, удовлетворение потребности в принятии, любви, – следует признать, что взросление характеризуется нарастанием естественной потребности в освоении свободы, освобождением от зависимости, приобретения независимости.

Рассматривая ребенка как уникальную духовную самость, гуманистическая педагогика – как теория, так и практика – ориентируется на развитие у детей способности к свободе. Это снимает проблему ребенка как объекта воспитания, но актуализирует проблему субъекта свободного развития, самопознания и деятельности, исходящую из признания неравновесности воспитательной системы, на ней строящуюся»².

Новая возрастная психология и педагогика строятся на переосмыслении детства как ответственной поры человека, становления его идентичности. Истинный смысл и назначение детства предугадали великие гуманисты, философы, писатели и художники.

«Религии мира пронизаны уважительным отношением к ребенку, принятием его как безгреховного, непорочного существа... Мировая литературы в лице Ч. Диккенса, М. Твена, Дж. Лондона, А. Сент-Экзюпери, русская классика, связанная с именами С. Т. Аксакова, И. С. Тургенева, А. И. Герцена, Н. Г. Гарина-Михайловского, А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, В. Г. Короленко, В. В. Вересаева, А. И. Бунина, М. Е. Салтыкова-Щедрина выступили защитниками детства.

...Ребенок стоит в центре их художественных миров, он «камертон», «оселок», которыми тестируются взрослые на предмет гуманизма, человечности, нравственности, совестливости и стыда, любви и ненависти, красоты и уродства. И далеко не все взрослые выдерживают это испытание. В художественных образах полнокровно живет воспитание, запечатленное через острейшие переживания детей, подростков. На страницах литературы представлено самозарождение «продуктивности» личности (Э. Фромм), начало ее духовного странствия, всего того, что становится качественным свойством личности, ког-

¹ Польщикова Л. А. Генезис понятия «естественное право» в контексте гуманистического образования // Педагогическое образования. 2009. № 4. С. 53–59.

² Дудина М. Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики // Специальное образование. 2004. № 4. С. 9–17.

да ею пережито. Но литература не менее богата и ликами калечащего, уродующего «воспитания», примерами того, где только не жертвуют детьми, ради чего только не жертвуют. Художественная литература убеждает, что человек «родом из детства», и подтверждает, как ответственно быть родителями, воспитателями, учителями.

Герменевтико-семиотический метод исследования художественных произведений о детстве, отрочестве и юности, как рентген, высвечивает все пороки императивной, ассимилятивной педагогики, нелепость, психологическую абсурдность воспитания, пренебрегающего природой созревающего человека, его естественным стремлением к свободе и независимости, само-стоянию. Литература позволяет увидеть типичное – „ранний надрыв детского сердца“ (Ф. М. Достоевский) – в нетипичном, сугубо индивидуальном, неповторимом»¹.

Сложный мир детства, пора больших тревог и надежд ребенка, его открытость взрослым людям, драматизм детского доверия, так достоверно изображаемые великими писателями, помогают нам почувствовать необходимость рефлексивной педагогики.

«Не праздное любопытство, а переживание детских судеб, обостренное понимание особенности, неповторимости детства делало их защитниками не только детей, но и всего человечества. Ф. М. Достоевский писал о важности того, что может таиться в душе подростка, „ибо из подростков создаются поколения“².

И все-таки, несмотря на всю гениальность, это были догадки, предчувствие необходимости изменения отношения к детям, стремление гуманизировать жизнь каждого человека и человечества в целом»³.

Наше время отличается тем, что эти идеи, воспринятые психологией, получили в ней научное обоснование, детально исследованы и могут стать методологическими основами этической педагогики ненасилия над личностью.

В трудах зарубежных психологов и философов К. Юнга⁴, А. Маслоу⁵, Э. Фромма⁶, Э. Эриксона⁷, К. Роджерса⁸, В. Франкла⁹, а также отечественных

¹ Дудина М. Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики.

² Достоевский Ф. М. Подросток. М.: АСТ, 2001.

³ Дудина М. Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики.

⁴ Юнг К. Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 2004; Он же. Божественный ребенок. М.: АСТ, 1997; Он же. К пониманию психологии архетипа младенца // Самосознание европейской культуры. М., 1991.

⁵ Маслоу А. Х. Мотивация и личность / Пер. Т. Гутмана, Н. Мухиной. СПб.: Питер, 2014. 400 с.

⁶ Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993; Он же. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. М.: АСТ, 2010. 352 с.; Он же. Душа человека, ее способность к добру и злу / Пер. В. А. Закса. М.: АСТ; Астрель, 2010. 256 с.

⁷ Эриксон Э. Детство и общество / Пер. А. А. Алексеева. СПб.: Летний сад, 2000.

⁸ Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Экспо-Пресс, 2001; Он же. Клиент-центрированная терапия. Теория, современная практика и применение. М.: Психотерапия, 2007; Роджерс К., Фрейнберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002; Роджерс К. Гуманистическая психология. Теория и практика. М.: МОДЭК, 2013.

⁹ Франкл В. Скажи жизни «Да!». М.: Альпина нон-финш, 2015; Он же. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

ученых Л. С. Выготского¹, А. Н. Леонтьева², В. В. Давыдова³, А. Г. Асмолова⁴, В. А. Петровского⁵, А. Б. Орлова⁶, несмотря на давность исследований и методологические конструкты (иногда и идеологические аспекты), основу этической педагогики составляет стремление человека и человечества к достижению гуманистического идеала.

Из педагогических проектов свободного воспитания Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, идей К. Д. Ушинского, П. Наторпа, К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили мы можем построить теорию и практику этической педагогики.

Необходимость новой этики воспитания все больше осознается педагогической общественностью. Стремление отойти от насилия в воспитании и обучении ведет к поиску путей, на которых можно будет изменить характер общения и учебной деятельности, создать такие психолого-педагогические и социальные условия, при которых приобщение к знаниям будет гуманизировать и ученика, и учителя изнутри. Этими проблемами призвана заниматься этическая педагогика.

- ¹ Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. М., 1984. Т. 6; Он же. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Собр. соч. М., 1984. Т. 4; Он же. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995; Он же. Раннее детство // Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
- ² Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981; Он же. Философия психологии. М.: МГУ, 1994.
- ³ Давыдов В. В. Личности надо «выделяться»... // С чего начинается личность. М., 1979; Он же. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986; Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1; Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- ⁴ Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.; Он же. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86; Он же. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
- ⁵ Петровский В. А. Воспитатели и дети: источники роста. М., 1994; Он же. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1993; Он же. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.
- ⁶ Орлов А. Б. «Если... не будете как дети...» Гуманистическая психология детства и образовательная перспектива для третьего тысячелетия // Мир образования. 1996. № 4. С. 72–76; Он же. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002; Он же. Гуманизм с лицом культурно-антропологического прототипа: российский вариант // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 87–90; Он же. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 188–203; Он же. Человекоцентрированный подход в психотерапии // В кн.: Основные направления современной психотерапии. М.: Когито-центр, 2000. С. 268–300; Психология личности / Сост. А. Б. Орлов. М.: Вопросы психологии, 2001; Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002; Орлов А. Б., Шапиро А. З. Психология толерантности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 62–66.



Этическая педагогика – концепция, в основе которой лежит гуманистическая этика, личностно-центрированное обучение и воспитание, создающие условия для полноценной самоактуализации личности в содержательном общении, разнообразной деятельности, для самостоятельной выработки морально-этических принципов.

ЦИТ. ПО:
Бачюлене Т. А. Концепция развития школы.
Екатеринбург, 2011

Данное понятие... включает в себя единение цели и средства: этичность характера учебно-воспитательного процесса, адекватность цели и средств ее достижения, методов обучения и воспитания.

Аксиологический (ценностный) аспект этической педагогики характеризуется пониманием человека как конкретной, неповторимой личности, «открытой возможности», принятием его творческой активности. Этический способ существования личности позволяет постигать целостный мир, смысл бытия, свою «временность», осознавать смертность и «бессмертие», критерии добра и зла, свободы и ответственности, единство цели и средства.

Психологический аспект этической педагогики. Становление гуманного человека происходит во внутреннем феноменологическом мире «Я», не извне, а изнутри. Создание условий для самоактуализации, самореализации, фасилитации опыта свободы не допускает манипулирования учеником, воздействия на него, выработки оперантного поведения. Гуманный подход к личности основан на признании самоценности каждого. В процессе взросления личность определяется как субъект деятельности, общения, самосознания. Развитие личности происходит в сотрудничестве с педагогами школы, в познании, обучении путем приобретения психологических новообразований через кризис идентичности.

Социологический аспект этической педагогики обусловлен переосмыслением прав человека, категорий «свобода и достоинство ребенка». На смену социальной безымянности и безликости взрослеющего человека, навязыванию ценностей старшего поколения идет новая этика, адекватная исторической перспективе, в центре которой стоит человек. Устаревшее по своей сущности механическое деление общества на два «мира» – взрослых и детей, авторитарное воспитание с помощью запретов стало проблемой смены поколений, их отчуждения, тормозом развития в подрастающих поколениях этической способности как критерия идентичности. Новая этика акцентируется на взаимодействии индивидов, а не взаимоотношении поколений.

Культурологический аспект. История человечества, закреплённая в культуре, представляет незначительную часть жизни на Земле, которая развивается на основе природы. Жизнь, достигнув своей мыслящей ступени, продолжается, усложняясь, приобретая все больший потенциал конструктивности и деструктивности для развития человека, его совершенствования или деградация. Вся мировая история показывает, что свободное воспитание, как и политическая свобода, – явление редкое. Однако оно является неперенным условием для

развития духовности, нравственности. Дальнейший прогресс науки, техники, производства не ведет автоматически к духовному, нравственному устройству жизни, более того, может в равной степени служить добру и злу, созиданию и разрушению.

Теоретико-методологическое осмысление сущности образования, которое должно создавать благоприятные условия для воспитания гуманно ориентированной личности, позволяет сформулировать следующие принципы этической педагогики:

- ненасилие, гуманное отношение к учащемуся, безусловное его принятие таким, каков он есть;

- эмпатическое понимание его внутреннего мира;

- конструктивное общение, внимание к субъективному опыту ученика, умение учителя его актуализировать и строить обучение в зоне его ближайшего развития;

- введение в обучение значимого знания, такого, которое существенно влияет на нравственное становление личности, способствует познанию себя и окружающего мира, самореализации личности;

- диалогичность обучения по форме и по содержанию. Творческое развитие как ученика, так и учителя. Уменьшение репродуктивности в обучении и расширение обучения как приобретения нового опыта, развитие креативности;

- свобода учения. Создание школой и учителем благоприятных условий для самообразовательной активности учащихся, ведущий к возникновению психологических новообразований личности, связанных с нравственным целеполаганием, развитием свободы и ответственности. Ответственность, рожденная свободой, ненасилием как свойство идентичности.



Жизненные силы человек может черпать из такого достояния как ценность каждого, его достоинства, свободы и духа. Человек обязан себе тем, чем он стал, и несет ответственность, прежде всего, перед самим собой. Свободе необходим диалог, это надежный путь для решения всех проблем, достижения согласия. Люди разнообразны, но у всех общий интерес – их будущее.

Получая образование, человек приобретает свой собственный неповторимый опыт познания. Проблема образования личности выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, как сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, когда доминирует равный, взаимообогащающий обмен личностными смыслами и опытом.

Для обоснования сущности этической педагогики важно определиться в понятии «гуманизм». Это понятие тождественно ненасилию над личностью, как любовь к людям, уважение к ним, забота об их благе¹.

¹ Дудина М. Н. Педагогика – долгий путь к гуманной этике. Екатеринбург: Наука, 1998.

В аргументировании основ этической педагогики необходимо исходить из понимания гуманизма как «нового гуманизма», принимающего человека как «особость», индивидуальность, подлинно свободное существо. Свобода в воспитании не снимает, а наоборот, проблематизирует «ответственность». Такой подход актуализирует непротиворечивость цели и этических средств ее достижения¹.

Идеал, созданный взрослыми, прививается детям, они формируются по образу и подобию старших поколений, воспроизводя их проблемы и порождая новые. Поэтому все попытки изменения системы воспитания и реформирования образования не приводили к желаемым результатам. Они достижимы лишь при построении истинного гуманизма, «нового гуманизма», ориентированного на самоценность личности и ее индивидуальность.

Индивидуализация в педагогике предполагает (по О. С. Газману)²:

«– индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной „самости“ и человеческого достоинства³;

– создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида⁴;

– поддержка человека в автономном духовном самосовершенствовании, в творческом самовыражении („неадаптивной активности“), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору)⁵».

«Индивидуализация личности, развитие ее „самости“ и составляет в широком смысле содержание „педагогике свободы“, цель которой можно определить как помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира („субъективной реальности“, по В. Слободчикову); предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии – самоопределении и самореализации. Результат – свободоспособность личности⁶.

Таким образом, понимая воспитание как помощь растущему человеку в раскрытии потенциальных возможностей, предметом педагогики являются средства, помогающие ребенку в самоактуализации, самоопределении и са-

¹ См.: История педагогики: диалог парадигмы: учеб. пособие. Екатеринбург: изд-во УрФУ, [б. г.].

² Цит. по: Торгонский В. В. Антропологически безупречные условия организации нравственного воспитания детей и подростков в гуманистической парадигме, реализуемые в педагогической игре «Экос» // Историческая и социально-образовательная мысль. Вып. № 1. 2009. С. 59–65.

³ Анянцев Б. Г. Избранные педагогические труды: В 2 т. М., 1980. С. 144.

⁴ Там же. С. 37.

⁵ Газман О. С. Детский коллектив как объект и субъект воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.

⁶ Татарникова Н. С. Реализация принципа индивидуализации в деятельности педагога // Вестник Мининского ун-та. 2013. № 1. Режим доступа: www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-05%201/tatarnikova.pdf.

морализации. Тогда свободоспособность личности станет результатом образования и воспитания. Приобщаясь с помощью обучения к знаниям естественнонаучной и социальной картины мира, учащийся приобретает и знания о себе, а также способы изучения самого себя. Становясь субъектом выбора, растущий человек познает себя, в том числе, и в мире, – без самопознания свобода не достижима. Только свобода позволяет осуществить мотивы и самоактуализироваться.

Признавая потребностно-мотивационную сферу личности важнейшей для человека, большое значение в данной ситуации придается воспитанию мотивов, потребностей, они являются средствами, ведущими человека к здоровому развитию способностей, к совершенствованию, к тому, чтобы стать тем, кем он может стать. Этическая педагогика нацелена на такое воспитание, при котором иерархия мотивов и потребностей осознается человеком.

Согласно А. Маслоу, в основе организации мотивов человека лежит последовательное расположение основных потребностей. В основании пирамиды – потребности остронапряженные, физиологические, за ними следуют потребности в безопасности (долговременное выживание и стабильность), далее – потребности в принадлежности и любви (присоединение и принятие), затем – потребности в самоуважении (значимость и компетентность), и, наконец, потребности в самоактуализации (наиболее полная реализация потенциальных возможностей).

Педагогическая эффективность «пирамиды потребностей» очевидна как для воспитателя, так и для рефлексирующего растущего человека. Нет детей без желаний, стремлений, и воспитанию необходимо это поддерживать и развивать. Но наивно было бы думать, что мудрая иерархия потребностей может возникнуть у человека стихийно, как наивно было бы полагать, что ее кто-то может «сложить». Только сотрудничество ребенка и взрослого может поднимать ребенка к вершине самоактуализации. «Помоги мне, родитель, воспитатель, учитель, чтобы я это сделал сам», – формула этического сотрудничества.

Интересен тот факт, что, по Маслоу, обычный человек, в соответствии с обозначенной выше иерархией, удовлетворяет потребности в следующем процентном соотношении: физиологические – 85 %; безопасность и защита – 70 %; принадлежность и любовь – 50 %; самоуважение – 40 %; самоактуализация – 10 %.

Поскольку потребности никогда не могут быть полностью удовлетворены и удовлетворение одной потребности ведет к возникновению новой, то, чем больше растущий человек будет жить в нарастании «пирамиды» потребностей, тем больше он будет проявлять свою индивидуальность¹.

При этом сущность воспитания меняется радикально, его роль состоит в фасилитации, помощи, поддержке, вдохновении личностного продвижения

¹ См. главу 10 «Гуманистическое направление в теории личности» в кн.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2013.

в духовном и нравственном развитии, в преодолении деструктивности. Воспитание и обучение, востребуя жизненный опыт ребенка, подростка, девушки, юноши, предполагают его смысловое переживание, критическое осмысление в содержательном диалоге, который, как правило, не завершается никогда.

Сегодня как никогда актуальна новая этическая педагогика, признающей самоценность детства, отрочества, юности, а также права и достоинства растущего человека.

Так, рубеж не только веков, но и тысячелетий символизирует педагогический Рубикон, разделяющий границу человеческого заблуждения и мудрости в своем отношении к подрастающим поколениям¹.

Философско-психологические основы педагогики ненасилия позволяют осуществить прогностическую функцию. Этическая педагогика не предполагает проектирования конкретного результата. Он видится в самом движении к гуманистическому идеалу, полноценному развитию всех сфер личности, к возрастной идентичности каждого человека. Результат есть отражение процесса. «Авторство» остается за самим человеком через самоактуализацию и самореализацию его потенциальных возможностей и перспектив.

Этическая педагогика концентрируется на личности подрастающего человека, создает необходимые и достаточные условия для внутренней гуманизации, развития идентичности, не формирует задаваемые извне нормы, ценности и предоставляет возможность индивидуального развития, постольку она не создает и препятствий на пути к целостности личности, ее соответствию внутреннему «Я», что составляет критерий полноценного развития. Подрастающие поколения, воспитанные в новой этике свободы, рефлексии жизненного опыта, будут более стойкими к «негативной психологии» и духовному разрушению (деморализации).

Задача этической педагогики – выявление путей осуществления гуманистического идеала в процессе обучения и воспитания, методов становления идентичности личности, препятствий, которые встают на этом пути, а также средств их преодоления.

Особенность реализации концепции этической педагогики состоит в учете драматизма социальной и ментальной ситуации. Новое педагогическое сознание не возникает сразу и в чистом виде. Поэтому, в первую очередь, необходимо принять детей, родителей и учителей такими, какие они есть. Для науки и педагогической практики важно выявить тот наличный гуманистический потенциал, который имеется в обществе, в школе, в семье, оценить степень готовности взрослых, воспитанных в ассимилятивной педагогике, к изменению отношения к ребенку не как объекту, а как к субъекту педагогического общения и деятельности. Принятие реальной ситуации во всей ее полноте, с наличием источников продуктивности и деструктивности личности учаще-

¹ Дудина М. Н. Теоретико-методологические основы и практика этической педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999.

гося и личности учителя, позволит обозначить средства постепенного удаления негативных процессов не директивным, административным путем, а через мотивированное управление. То есть, через различные формы учебы, овладение теорией и практикой этической педагогики, через индивидуальную помощь и тренинги.

Овладевая теорией и практикой этической педагогики, школа станет «лабораторией гуманизма», главной целью которой будет воспитание гуманных людей. Учитывая, что речь идет о гуманизации внутреннего мира человека в бурные и ответственные годы его интенсивного личностного становления, необходимо понимать социальную и личностную ответственность педагогических коллективов за процессы обучения и воспитания. Гуманизированный внутренний мир как учителя, так и ученика, становится источником нравственного развития только в том случае, если собственный жизненный опыт приобретает этическим путем. Искать человеческое в самом себе – совместная задача и учителя, и ученика. Этическая практика в школьной жизни уменьшит действие деструктивных воздействий и императивов.

Современная интерпретация гуманизма обращает педагогику, ориентированную на личность, к сущности жизни, в основе которой лежит любовь к справедливости и неприятие насилия. Такой подход в воспитании требует выработки критериев гуманизации образования, показателей гуманистической функциональной грамотности, компетентности учителя.

К их числу относится базовый компонент – ценностные ориентации учителей, работников учебно-воспитательных учреждений и тех, кто управляет системой образования. Это, прежде всего, центрирование на личности растущего человека, понимание процесса становления личности, развития индивидуальности и осознание социальной ответственности за включенность ребенка в образовательно-воспитательный процесс, за продуктивность и деструктивность данного процесса.

Гуманистические ценностные ориентации предполагают внимательное и бережное отношение учителя не только к ребенку и педагогическому процессу, но и к самому себе как к «человеку для себя». Центрирование на личности ребенка реализуется только в системе взаимодействия «на равных», общения по принципу двудоминантности, что обеспечит психологическую защищенность растущего человека. Для учителя – это понимание миссии ребенка в мире и собственной миссии, которые осуществляются в очеловечивании межличностных отношений, среды, мира в целом.

В этой связи критерием гуманизированного учебно-воспитательного процесса становится дидактическая защищенность обучаемых. На практике – это умение учителя осуществить гуманистические этические принципы в образовательном процессе, ставить конкретные цели, отбирать необходимое содержание и адекватные технологии, основой при применении которых является индивидуальность личности. С позиции становления личности, «человеческо-

го измерения», единство обучения и воспитания, их слитность, неразделенность, реализуется в динамическом развитии личности в процессе познания и его результате – возникновении человеческого человека (*homo humanus*).

Итак, этическая педагогика «распахивает» жизненное пространство ребенка, развивает его свободу, увлекает идеей стать «человеком для самого себя»¹. Это – педагогика для ребенка. Восприятие себя как свободного и ответственного человека повернет его к моральным ценностям. Такие качества как совесть, порядочность, справедливость, бескорыстность, способность к сочувствию, состраданию, неприятие зла и непротивление злу насилем могут стать приобретением личности через трудную, долгую и целенаправленную работу по самовоспитанию, самосовершенствованию и самоактуализации.

¹ Фромм Э. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. М.: АСТ, 2010. 352 с.

БИБЛИОГРАФИЯ

Абраменкова, В. В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации [Текст]. – 2-е изд. – М. : Даниловский благовестник, 2001.

Абраменкова, В. В. Сорадование и сострадание в детской картине мира [Текст]. – М. : ЭКО, 1999.

Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст]. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000.

Абрамов, Н. Т. Ценность и управление [Текст]. – М. : Наука, 1974.

Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания [Текст]. – М., 1996.

Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1968.

Анисимов, С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление [Текст]. – М., 1987.

Аристотель. Сочинения в 4 томах [Текст]. – М. : Мысль, 1976–1983. – Т. 4.

Аркин, Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры [Текст]. – М. : Гос. изд-во, 1935.

Арнольдов, А. И. Социальная педагогика: вопросы теории и практики [Текст] : метод. материалы / А. И. Арнольдов, В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф. – Л. : Изд-во центра соц. педагогики РАО и АСОПиР, 1994.

Арнольдов, А. И. Цивилизация грядущего столетия. Культурологические размышления [Текст]. – М. : Грааль, 1997.

Артемова, О. Ю. Дети в обществе аборигенов Австралии [Текст] // Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии. – М., 1992.

Арьес, Ф. Века детства [Текст] // Журн. практ. психолога. – 1997. – № 1.

Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке [Текст] / пер. с фр. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург : изд-во Ур. ун-та, 1999.

Арьес, Ф. Ребенок и семья. Жизнь при старом порядке [Текст]. – Екатеринбург, 1998.

Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст]. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996.

Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа [Текст]. – М. : МГУ, 1990.

Асташова, Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: Методология, концепция, модели и технологии развития [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2001.

Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии [Текст] // Педагогика. – 2002. – № 8.

Байлук, В. В. Человечезнание [Текст]. – Кн. 3. – Екатеринбург : изд-во Дома учителя, 2001.

Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2000.

Барулин, В. С. Основы социально-философской антропологии [Текст]. – М., 2002.

Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы [Текст]. – М., 1988.

Битинас, Б. П. Краткий словарь терминов по социальной работе (США) [Текст] // Социальная работа и социальная педагогика за рубежом. – М., 1991. – Вып. 1.

Богданова, О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах [Текст] / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – М. : Просвещение, 1986.

Богораз-Тан, В. Г. Чукчи [Текст]. – Ч. 1. – Л. : изд-во Ин-та Народов Севера ЦИК СССР, 1934.

Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст]. – М. : Педагогика, 1972.

Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995.

Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] // Вопросы психологии. – 1978. – № 4; 1979. – № 2, 4.

Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. ; СПб., 2000. – Режим доступа: dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/319990.

Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов средних и высших учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов н/д : Учитель, 1999.

Бондаревская, Е. В. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов н/д : Учитель, 1999.

Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы [Текст]. – М. : SvR-Аргус, 1994.

Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР [Текст]. – М. : Прогресс, 1976.

Брунер, Дж. Психология познания [Текст]. – М. : Прогресс, 1977.

Бьерре, Й. Затерянный мир Калахари [Текст]. – М. : Мысль, 1964.

Бюхнер, П. «Современный ребенок» в Западной Европе [Текст] / П. Бюхнер, Г.-Г. Крюгер, М. Дюбуа-Реймон // СоцИс. – 1996. – № 4–5.

Вайян, Дж. История ацтеков [Текст]. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1953.

Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст]. – М. : Просвещение, 1967.

Визитная карточка [Текст] / Ассоциация исследователей детского движения. – М. : Пресс-соло, 1995.

Виноградов, Г. С. Страна детей [Текст] : избр. труды по этнографии детства [Текст]. – СПб. : Историческое наследие, 1998.

Вишневский, А. Г. Социальное управление рождаемостью [Текст] // Вопросы философии. – 1978. – № 6.

Возрастная психология: детство, отрочество, юность [Текст] : хрестоматия / сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – 7-е изд., перераб. и испр. – М. : Академия, 2008.

Возрастные особенности психического развития детей [Текст] / под ред. М. И. Лисиной. – М., 1982.

Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.

Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] // Собр. соч. – Т. 3. – М., 1983.

Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка [Текст] // Собр. соч. – Т. 6. – М., 1984.

Выготский, Л. С. Проблема возраста [Текст] // Собр. соч. : в 6 т. – Т. 4. – М., 1983.

Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития [Текст] // Собр. соч. – Т. 4. – М., 1984.

Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст]. – М. : Просвещение, 1995.

Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры [Текст]. – М. ; Воронеж, 1996.

Выготский, Л. С. Раннее детство [Текст] // Собр. соч. – М., 1984. – Т. 4.

Выготский, Л. С. Собр. соч. [Текст] : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.

Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы. Новое педагогическое мышление [Текст]. – М., 1989.

Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка [Текст]. – М., 1985.

Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука [Текст]. – М., 1998.

Ганина, С. А. Современные подходы к исследованию детства [Текст] // Вестник Рос. нового ун-та. – 2001. – № 1.

Гезелл, А. Умственное развитие ребенка [Текст]. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1930.

Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию [Текст]. – М., 1984.

Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли [Текст]. – М. : АСТ, 2001.

Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры [Текст]. – М., 1984.

Гуревич, П. С. Опыт культурной феноменологии [Текст] // Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни в XIX в. – М. : Наука, 1993.

Гуревич, П. С. Философия культуры : пособие для студентов гуманитарных вузов [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 1994.

- Гуревич, П. С. Философия культуры [Текст] : учеб. для высшей школы. – М. : Нота Бене, 2001.
- Гурько, Т. А. Вариативность представлений в сфере родительства [Текст] // Социологические исследования. – 2000. – № 11.
- Давыдов, В. В. Личности надо «выделаться»... [Текст] // С чего начинается личность. – М., 1979.
- Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования [Текст]. – М. : Педагогика, 1986.
- Давыдов, В. В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени [Текст] / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
- Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст]. – М., 1996.
- Де Моз, Л. Психохистория [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2000.
- Дети России: насилие и защита [Текст] // Материалы всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Вострокнутова, А. А. Северного. – М. : РИПКРО, 1997.
- Джайнот, Х. Дж. Родители и дети [Текст]. – М. : Знание, 1986.
- Дольто, Ф. Д. На стороне ребенка [Текст]. – СПб. : Петербург – XXI век, 1997.
- Драпкин, Б. З. Лечебная педагогика [Текст] // Руководство по детской психиатрии / под ред. В. В. Ковалева. – М., 1988.
- Дробницкий, О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия [Текст]. – М. : Политиздат, 1967.
- Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности [Текст]. – М. : Наука, 1977.
- Дудина, М. Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике [Текст]. – Екатеринбург : Наука. Ур. отд-ние, 1998.
- Дьяченко, О. М. Элементы карнавальнoй культуры в развитии ребенка-дошкольника [Текст] / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.
- Ермоленко-Сайко, В. Д. Психологические особенности развития ценностных ориентации детей [Текст] // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3.
- Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] // Избр. психологические труды : в 2 т. – Т. 1. – М., 1986.
- Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] // Принцип развития в психологии. – М., 1978.
- Затямина, Т. А. Музыкальная деятельность как способ бытия человека в культуре [Текст] // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2006. – Т. 17. – № 4.
- Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995.
- Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) [Текст] // Вопросы психологии. – 1991. – № 4–6; 1992. – № 3–6.
- Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М., 1994.

- Иванова, Н. В. Особенности и значение детской субкультуры [Текст] // Педагогика. – 2005. – № 7.
- Ивин, А. А. Человеческие предпочтения [Текст]. – М. : ИНФРАН, 2010.
- Карамаева, О. А. Методолого-теоретические основы системы дошкольного образования (к концепции дошкольной ступени негосударственного образования) [Текст] / О. А. Карамаева, В. Т. Кудрявцев. – М., 1996.
- Кечки, М. Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка [Текст]. – М. : Флинта, 1981.
- Клименко, О. В. Формирование ценностных ориентаций студентов вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011.
- Ковалев, А. Г. Психологические особенности человека [Текст] / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1957. – Т. 1.
- Ковалев, А. Г. Психология личности [Текст]. – М. : Просвещение, 1974.
- Ковтунова, О. М. Воспитание ценностного отношения к профессии «Специалист по социальной работе» у старших школьников в средней школе [Текст] : моногр. / О. М. Ковтунова, И. А. Ларионова. – Екатеринбург, 2005.
- Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] : учеб. пособие. – М. : Академия, 2003.
- Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст]. – М. : Наука, 1988.
- Кондратьев, С. В. Учитель – ученик [Текст]. – М. : Педагогика, 1984.
- Корчак, Я. Право ребенка на уважение [Текст] // Избр. пед. произв. – М., 1979.
- Косвен, М. О. Очерки истории первобытной культуры [Текст]. – М. : Изд-во АН СССР, 1953.
- Косвен, М. О. Семейная община и патронимия [Текст]. – М. : Изд-во АН СССР, 1963.
- Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего [Текст]. – М. : Когито-Центр, 1997.
- Кравцов, Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста [Текст] // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
- Крайг, Г. Психология развития [Текст]. – 7-е изд. – Спб., 2000.
- Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст]. – М. : Народное образование, 2000.
- Крылова, Н. Б. Личность в перекрестье культур [Текст] // Соц. проблемы художественной жизни / отв. ред. Ю. Осокин. – М., 1993.
- Кудрявцев, В. Дети в перевернутом мире, или Попытка нового прочтения старой темы [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 11.
- Кудрявцев, В. Еще раз о природе детской субкультуры [Текст] / В. Кудрявцев, Т. Алиева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3, 4.
- Кудрявцев, В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы [Текст] // Психологический журн. – 1997. – Т. 18. – № 1.

- Кудрявцев, В. Т. Идея историзма в психологии развития: от принципа к проблеме [Текст] // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1.
- Кудрявцев, В. Т. Концепция научных исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО [Текст] // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3.
- Кудрявцев, В. Т. Культурно-исторические истоки развития детства [Текст] // Журн. прикладной психологии. – 1999. – № 2.
- Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст]. – М., 1991.
- Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход [Текст]. – Ч. I, II. – Дубна, 1997.
- Кульнетдинова, М. Б. Детское общественное объединение – пространство этических отношений личности и общества [Текст] // Этическое воспитание. – 2003. – № 2.
- Культура, ценности и развитие образования [Текст]. – М., 1992.
- Леонтьев, А. Н. К теории развития психики ребенка [Текст] // Избр. психологические произведения : в 2 т. – Т. 1. – М., 1983.
- Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст]. – 4-е изд. – М., 1981.
- Леонтьев, А. Н. Философия психологии [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1994.
- Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1997.
- Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]. – М., 1986.
- Лихачев, Б. Т. Методы воспитания в системе целостного педагогического процесса и психологическом воздействии [Текст] // Психологический журнал. – 1987. – № 4.
- Лишин, О. Б. Педагогическая психология воспитания [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол., 1997.
- Лосский, Н. О. Ценность и бытие [Текст]. – Y.M.C.A. Press, 1931.
- Макаренко, А. С. О воспитании [Текст]. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990.
- Маркс, К. Сочинения [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 46. – Ч. 1.
- Максакова, В. И. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие. – М., 2001.
- Мамардашвили, М. К. Анализ сознания в работах К. Маркса [Текст] // Вопросы философии. – 1968. – № 6.
- Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. – М. : Гардарики, 2005.
- Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / пер. с англ. – М., 1997.
- Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст]. – СПб. : Питер, 2011.
- Массен, П. Развитие личности ребенка [Текст]. – М. : Знание, 1987.
- Махабхарата. Книга 3. Лесная (Ареньякпарав) [Текст]. – М., 1987.
- Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет [Текст] / под ред. Е. О. Смирновой. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2001.

Менчинская, Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол., 1996.

Мерлин, В. С. Принципы психологической характеристики типов личности [Текст] // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974.

Мерлин, В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст]. – Пермь, 1968.

Методические рекомендации по изучению индивидуально-психологических особенностей студентов языковых вузов [Текст]. – Киев, 1985.

Мид М. Культура и мир детства [Текст]. Избр. произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева / сост. и послесл. И. С. Кона. – М. : Наука, 1988.

Миклухо-Маклай, Н. Н. Собр. соч. [Текст]. – Т. 3. – Ч. 1. – М. ; Л., 1951.

Мир детства и традиционная культура [Текст] : сб. науч. тр. и матер. / сост. И. Е. Герасимова ; Гос. респ. центр русского фольклора. – М., 1996.

Мир психологии [Текст]. – 1996. – № 1.

Михайлов, Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида [Текст]. – М., 1990.

Михайлова, Ю. Д. Традиционная система социализации детей в Японии [Текст] // Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М., 1983.

Моль, А. Социодинамика культуры [Текст]. – М. : Изд-во ин. лит., 1973.

Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]. – М., 1999.

Мухина, В. С. Детская психология [Текст]. – М. : Просвещение, 1985.

Мухина, В. С. Таинство детства [Текст] : в 2 т. – 3-е изд. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005.

Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст]. – Л., 1960.

Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М., 1960.

Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст]. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995.

Нечаева, А. М. Россия и ее дети (ребенок, закон, государство) [Текст]. – М. : ГРААЛЬ, 2000.

Никитин, Е. П. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии [Текст] / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова // Вопросы философии. – 1995. – № 8.

Николаев, Г. П. Организация детского общественного объединения в современных условиях [Текст] // Актуальные проблемы образования и воспитания подрастающего поколения. – Челябинск, 2001.

Ницше, Ф. Антихристианин [Текст] // Сумерки богов. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990.

Новоселова, С. Л. Родителям о детских играх и игрушках [Текст]. – М., 1992.

Носов, Н. А. Виртуальный человек: очерки о виртуальной психологии детства [Текст]. – М. : Ин-т человека РАН, 1997.

- Нэсбитт, Д. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000. Десять новых направлений на 90-е годы [Текст] / Д. Нэсбитт, П. Эбурин. – М., 1992.
- Обухова, Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы [Текст]. – М. : Тривола, 1995.
- Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики [Текст]. – М., 1995.
- Основы социальной работы [Текст] : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 1997.
- Осоргина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст]. – СПб., 1999.
- Панкратова, Л. Э. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007.
- Панов, В. И. Введение в экологическую психологию [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2001. – Ч. 1.
- Панпурин, В. А. Внутренний мир личности и искусство: к определению сущностной природы искусства [Текст] : моногр. – Свердловск, 1990.
- Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 1998.
- Периодический доклад о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка в 1993–1997 гг. [Текст] – М. : Синергия, 2000.
- Петровский, А. В. Психология в России: XX век [Текст]. – М. : УрРАО, 2000.
- Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]. – Ростов н/Д, 1996.
- Печчеи, А. Человеческие качества [Текст]. – М. : Прогресс, 1985.
- Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология [Текст]. – СПб. : Питер, 2004.
- Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]. – М., 1932.
- Пирожков, В. Ф. Криминальная психология. Психология подростковой преступности [Текст]. – М. : Ось-89, 1998. – Кн. 1.
- Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст]. – М., 1986.
- Платохина, Н. А. Методологические подходы к развитию личности в аксиологической парадигме образования [Текст] / Н. А. Платохина, А. В. Исаев // Известия Волгоградского гос. тех. ун-та. – 2010. – № 7. – Т. 8.
- Прангишвили, А. С. Исследования по психологии установки [Текст]. – Тбилиси, 1967.
- Природа ценности и ценность природы [Электронный документ]. – Режим доступа: www.jourclub.ru/8/1009.
- Приходько, Н. И. Технология воспитания и практика подготовки социальных работников [Текст] // Школьные технологии. – 2000. – № 2.
- Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997.
- Психология современного подростка [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987.

Развивающее образование в системе дошкольного воспитания [Текст] / под ред. В. Т. Кудрявцева, Н. А. Смирновой. – Дубна, 1995.

Резвицкий, И. И. Личность. Индивидуальность. Общество [Текст]. – М. : Политиздат, 1984.

Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст]. – М., 1994.

Репринцев, А. В. В поисках идеала Учителя [Текст]. – Курск : Курский гос. пед. ун-т, 2000.

Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре [Текст] // Культурология XX век. Антология. – М., 1995.

Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре [Текст]. – М. : Республика, 1998.

Риккерт, Г. Философия истории [Текст]. – СПб., 1908.

Розов, Н. С. Культура, ценности, образование [Текст]. – М., 1992.

Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст]. – М. : Наука, 1997.

Рубцов, В. В. Основы социально-генетической психологии [Текст]. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1996.

Рыбаков, С. В. Духовное измерение политики [Текст] // Проблема духовности в конфликте цивилизаций. – Екатеринбург, 1999.

Сайко, Э. В. Человек как активно действующий субъект в системе отношений взаимодействия «Общество – Природа» [Текст] // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 2.

Смирнов, С. А. Педагогика. Теории, системы, технологии [Текст] / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.]. – 6-е изд. – М. : Academia, 2008.

Смирнова, Е. О. Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни [Текст] / Е. О. Смирнова, Т. Н. Рошка // Вопросы психологии. – 1987. – № 3.

Современный философский словарь [Текст] / под ред. В. Е. Кемерова. – М., 1996.

Соколова, В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире [Текст] / В. Н. Соколова, Г. Я. Юзефович. – М. : Просвещение, 1991.

Социологические проблемы образования и воспитания [Текст] / под ред. Р. Г. Гуровой. – М. : Педагогика, 1983.

Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка [Текст]. – М., 1994.

Субботский, Е. В. Золотой век детства [Текст]. – М. : Знание, 1981.

Сухомлинский, В. А. Трудные дети [Текст] // Избр. произв. : в 5 т. – Киев, 1980. – Т. 4.

Тугаринов, В. П. Избранные философские труды [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1988.

Тулъвисте, П. Существует ли специфически детское вербальное мышление? [Текст] // Вопросы психологии. – 1981. – № 5.

- Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст]. – Тбилиси, 1961.
- Фабри, К. Э. Игры животных и игры детей (сравнительно-психологические аспекты) [Текст] // Вопросы психологии. – 1982. – № 3.
- Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития [Текст] // Вопросы психологии. – 1998. – № 1.
- Фельдштейн, Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе [Текст] // Вопросы психологии. – 1985. – № 6.
- Фельдштейн, Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности [Текст]. – М. : Педагогика, 1982.
- Фельдштейн, Д. И. Психология взросления [Текст] – М., 1999.
- Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности [Текст]. – М., 1996.
- Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст]. – М. : Педагогика, 1989.
- Фельдштейн, Д. И. Трудный подросток [Текст]. – Душанбе : Ирфон, 1972.
- Фельдштейн, Д. И. Умение и потребность жить без нянек [Текст] // Принципы организации школьного коллектива. – М. : Просвещение, 1966.
- Фельдштейн, Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества [Текст] // Вопросы психологии. – 1999. – № 1.
- Философия культуры. Становление и развитие [Текст] / под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. – СПб. : Лань, 1998.
- Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст]. – М., 1993.
- Хрестоматия по культурологии [Текст] : учеб. пособие / сост. Д. А. Лалетин, И. Т. Пархоменко. – М. : Центр, 1998.
- Хьелл, Л. Теория личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997.
- Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Текст]. – Новосибирск : НГУ, 1998.
- Чайлд, Г. Древнейший Восток в свете новых раскопок [Текст]. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1956.
- Шадриков, В. Д. Происхождение человечности [Текст]. – М. : Логос, 1999.
- Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]. – М., 1996.
- Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) [Текст]. – М. : Гардарики, 2004.
- Шашлова, И. И. Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
- Шеллинг, В. Й. фон. Система трансцендентального идеализма [Текст] // Соч. – М., 1987. – Т. 1.
- Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999.

Штернберг, Л. Я. Семьи и род у народов Северо-Восточной Азии [Текст]. – Л. : Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1933.

Эльконин, Д. Б. Введение в детскую психологию [Текст] // Избр. психологические труды. – М., 1989.

Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития [Текст]. – М. : Знание, 1994.

Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст]. – М., 1989.

Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте [Текст] // Избр. психологические труды. – М., 1989.

Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]. – М., 1995.

Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст]. – 2-е изд. – М. : Владос, 1999.

Энциклопедия социальной работы [Текст] : в 3 т. / пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993–1994.

Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / пер. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000.

Эриксон, Э. Избранные психологические труды [Текст]. – 2-е изд. – СПб., 1996.

Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Востока [Текст] : в 2 т. / отв. ред. И. С. Кон. – М. : Наука, 1983.

Этнография детства [Текст] / под ред. И. С. Кона, А. М. Решетова. – М. : Наука, 1988.

Этнография детства. Традиционные методы воспитания у народов Австралии, Океании и Индонезии [Текст]. – М., 1992.

Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии [Текст]. – М., 1983.

Юнг, К. Г. К пониманию психологии архетипа младенца [Текст] // Самознание европейской культуры. – М., 1991.

Bradley, S. Infancy as paradise [Текст] // Human Development. – 1991. – № 1(34).

Mead, M. Continuities in cultural evolution [Текст]. – New Haven, 1964.

Учебное издание

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ «ДЕТСТВО»:
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Хрестоматия

Автор-составитель
Ларионова Светлана Олеговна

Техническое редактирование и верстка А. Ю. Тюменцева

Подписано в печать 15.11.2014. Формат 70×100/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8,38. Уч.-изд. л. 7,86. Тираж 500 экз. Заказ 22/12-1

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54.
+7 (343) 350 78 28, 350 78 49. www.ajur.ur.ru