

КОНЦЕПЦИИ ДЕТСТВА В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ (социально-философский и психолого-педагогический подходы)

В статье рассматриваются подходы к анализу детства, существующие в современной науке и культуре. В частности, особое внимание уделяется концепции детства Ф. Арьеса, психоистории детства Л. Демоза и типологии культур М. Мид. Данный выбор обусловлен специфическими периодизациями детства в истории и культуре, который ставит специфику развития мира детства в зависимость от эволюции мира взрослых и его культуры.

Ключевые слова: *детство, концепции детства, история детства, Ф. Арьес, Л. Демоз, М. Мид.*

S.A. Ganina

CHILDHOOD CONCEPTS IN THE HISTORY OF CULTURE (socio-philosophical and psycho-pedagogical approaches)

The paper examines approaches to the analysis of childhood that exist in modern science and culture. In particular, special attention is paid to the F. Ares childhood concept, the L. Demoz psychohistory childhood, and the M. Mead typology of cultures. This choice is made due to the specific periodization of childhood in history and culture, which makes the specifics of the childhood world development dependent on the evolution of the adult world and its culture.

Keywords: *childhood, childhood concept, history of childhood, F. Ares, L. Demoz, M. Mead.*

Детство как самостоятельный аспект культуры было выделено в качестве мира, обладающего некоторой автономией и психологической ценностью в романтично-просветительской литературе. Значительную роль в восприятии этого феномена сыграло произведение Ж.Ж. Руссо «О воспитании» (1762). В его произведении можно найти истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники «детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются». Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. С.И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отметил, что Ж.Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя» [3], выразил классическую мысль всей последующей культуры детства, что находит свое

отражение в настоящее время в развитии личностно ориентированной педагогики.

Отнесение «открытия детства» к строго определенному историческому периоду вызывает сомнения и возражения. Тем не менее, все историки согласны с тем, что Новое время, особенно XVII–XVIII века, ознаменовалось появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку во всех сферах культуры, более четким различием, хронологически и содержательно, детского и взрослого миров и, наконец, признанием за детством автономной, самостоятельной социальной и психологической ценности.

Настоящий научный интерес к проблеме детства возник лишь в середине XIX в., когда педагогика и психология всерьез занялись проблемами детского развития. Во многом этот интерес был обусловлен успехами эволюционной биологии: под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Кроме того, рост интереса к проблемам детства был связан с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать

¹ Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин Орехово-Зуевского филиала НОУ ВПО «Российский новый университет».

детей. Родители и учителя перестали рассматривать физическое наказание как эффективный метод воспитания – появились более демократические семьи. Кроме того, чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными физическими и умственными перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни.

Примерно до конца XIX в. в общественном сознании существовало членение жизни на три этапа: детство как стадия зависимости, полная сил молодость и, наконец, старость, в которой нет ничего хорошего. Лишь с конца XIX в., с развитием урбанизации и индустриализации, детство становится универсальным феноменом, охватывающим все слои населения. Статус ребенка, который был в основном привилегией мальчиков, в равной степени распространяется и на девочек, которые до этого, независимо от принадлежности к социальному слою, с раннего возраста привлекались к домашнему труду и семейным заботам.

Глубокий кризис, к которому пришла мировая цивилизация на рубеже XIX–XX вв., вызвал разочарование в итогах человеческой деятельности, в его разуме и культуре. Исследуя причины человеческой несостоятельности, философы, психологи, педагоги, ученые и люди искусства обратились к проблемам детства и истокам личности, которые до сих пор являются предметом пристального изучения всех вышеназванных областей знания. В XX в. было сформулировано несколько концепций детства, и все существующие исследовательские перспективы в данном направлении можно разделить на те, что в центр внимания ставятся вопросы, связанные с развитием индивидуального детства, и те, которые рассматривают социальное – «коллективное», структурное – детство. Это те конструкты и практики, которые характерны для многих детей. Говоря языком П. Бергера и Т. Лукмана, это практики, прошедшие процесс «хабитуализации» [2, с. 89], и ставшие в итоге конструктами пространства детства. В рамках первой исследовательской перспективы, ставящей в центр внимания вопросы развития индивидуального детства, можно выделить следующие подходы.

1. Педагогический: изучается индивидуальное детство с точки зрения его потенциала. Детству дается оценка с позиции тех возможностей, которые оно открывает в будущем. Детство интерпретируется с точки зрения его важности для дальнейшего развития личности. Актуальным является прогноз возможных проекций детства на жизненный путь личности.

2. Психоаналитический: изучается детство взрослого человека с точки зрения того, что в детстве, какие события, факты повлияли на поведение, поступки зрелой сформировавшейся личности. Изучается индивидуальный прошлый опыт детства, устанавливаются причинно-следственные связи с настоящим, т.е. зрелость объясняется на основе прошедшего детства.

3. Культурно-психологический: индивидуальное детство анализируется на уровне онтогенеза, процессуально, в контексте конкретного жизненного пути личности, диахронически, т.е. детство и зрелость здесь принадлежат к разным временным или даже историческим периодам. В рамках данного подхода изучается влияние конкретных исторических и социальных событий на индивидуальное детство, определяется, какой отпечаток на изменение данного индивидуального детства оказывают культурные условия взросления.

Вторая исследовательская перспектива, рассматривающая социальное, «коллективное» детство, представлена следующими подходами.

1. Социально-антропологический, или поколенческий: изучается специфика детей как поколенческой группы, их особенности в системе других поколений в определенное время на определенной территории.

2. Исторический, или эволюционистский: изучается детство в разное время, определяется, каковы тенденции в эволюции детства, указывается, чем, например, дети в первобытную эпоху отличались от детей наших дней.

3. Философско-культурологический: рассматриваются особенности и миссия детства в разных культурах, разных религиях, выявляется символика детства.

Нам бы хотелось коснуться трех концепций детства, в которых детство рассматривается с позиции его уникальности в целостном мире взрослых, с позиции взаимоотношения мира взрослых и мира детей в их едином событии здесь и сейчас с перспективой на будущее, с точки зрения эволюции не только самого детства, но отношения взрослых к детям. Поэтому мы останавливаемся на концепциях детства Ф. Арьеса, Л. Демоза и М. Мид.

Концепция детства Филиппа Арьеса

В современной детской психологии исторически понятие «детство» связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности [8, с. 15]. Французский демограф и

историк Филипп Арьес собрал и систематизировал множество интересных фактов для подтверждения своей идеи, что отразилось в его психоисторических исследованиях, которые стали классическими не только в психологии, но и в философии, культурологии, истории [1]. Он выделил и систематизировал историю сознания понятия детства в Западной Европе, исследовав на историческом материале отношение к детям, феноменологию детства и детского возраста и др. вопросы, что в зарубежной психологии послужило возрастанию интереса к исследованию ребенка и детства как феномену.

В 1960 году в книге «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» он на обширном историческом и художественном материале доказывает, что до Нового времени на детей вообще не обращали внимания, не было понятия детства и особого отношения к детям; не было детской одежды, игр, игрушек и прочих атрибутов детства; с детьми не играли, их не ласкали и не воспитывали; детей при возможности отдавали кормилицам, очень рано отправляли на учебу или заработки, жестоко обращались с ними, не говоря уже о частых случаях инфантицида.

Вплоть до XIII века, согласно Арьесу, искусство не обращалось к детям: отсутствуют изображения реальных детей, и детские образы встречаются лишь в религиозных сюжетах в аллегорическом смысле. Это младенцы-ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего. В описанное время не было понимания и отношения к ребенку как к личности. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные копии взрослых людей. В те времена не было знания об особенностях и природе детства, и сам интерес к детям еще не был сформирован. Слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Детство достаточно долго в сознании взрослых оставалось периодом, быстро проходящим и малоценным. Согласно идее Ф. Арьеса, безразличие по отношению к детству было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью. Признаком преодоления безразличия к детству, по мнению Ф. Арьеса, служит появление в XVI веке портретов умерших детей. «Их смерть, – пишет он, – теперь переживалась как действительно невосполнимая утрата, а не как вполне обычное событие» [1].

Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по живописи, не раньше XVII века, когда впервые на полотнах художников начинают появляться первые портретные изобра-

жения реальных детей – портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ф. Арьеса, открытие детства началось в XIII веке, его развитие можно проследить в истории живописи XIV–XVI веков. Ф. Арьес в своем анализе понятия детства выделяет такой критерий, как отношение взрослых к одежде детей, рассматривая ее важным символом изменения отношения к детству вообще. Детская одежда до XVI столетия в Европе являлась уменьшенной копией взрослой одежды, в которой выражалась принадлежность к определенному социальному слою общества. Начиная с XVI–XVII столетий появляется уже специальная детская одежда. Отсутствие у взрослых межполовой дифференциации в отношении ребенка проявляется в том, что для мальчиков и девочек раннего возраста одежда была одинаковой и состояла из детского платья. Чтобы отличить мальчика от мужчины в более старшем возрасте, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала XX столетия, несмотря на социальные изменения общества и удлинение общего периода детства в XX веке. В России в крестьянских семьях до революции дети и взрослые также одевались одинаково. Л.Ф. Обухова считает, что эта же особенность сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка [8, с. 17].

Арьес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды: феминизацию, архаизацию и использование одежды более низших сословий общества. Под феминизацией понимается использование в одежде для мальчиков элементов и деталей женского костюма, под архаизацией – использование для детской одежды тенденций предшествующего исторического времени (например, появление у мальчиков коротких штанов), использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших сословий (например, крестьянской одежды). Формирование детского костюма, согласно Ф. Арьесу, стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в европейском обществе.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI–XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость), но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу.

В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Ф.Арьес пишет об открытии детства не в терминологии открытия любви к детям – открытие детства соответствует осознанию особенного периода жизни, осознания же любви к детям в этот период еще не существовало: как только ребенок выходил из-под опеки кормилицы, он сразу же оказывался в мире взрослых, и к нему относились как к взрослому.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение в росписи колонн Дворца дождей в Венеции, на многих гравюрах XVI–XIX веков, в живописи, скульптуре. Ф. Арьес подчеркивает, что в большинстве этих произведений возраст человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Например, в росписи Дворца дождей возраст игрушек символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой; школьный возраст изображает мальчиков, которые учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать; возраст любви и спорта открывается изображением юношей и девушек, которые вместе гуляют на празднике; возраст войны и рыцарства символизирует человек, стреляющий из ружья; зрелость открывается изображением судей и ученых.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, в том числе детства, по мнению Ф. Арьеса, формируется под влиянием социальных институтов семьи, школы, колледжей, университетов, то есть новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Ф. Арьес выделяет пять основных возрастных концепций детства.

1. Раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим типом общения – «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей – хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть, учить его и воспитывать. Такова первичная, «семейная» концепция детства, согласно Арьесу. Стремление «наряжать» детей, «баловать» и «нежить» могло проявляться только в семье. Сам язык описания отношений ребенка и взрослого у Арьеса отражает преобладание чувственных компонентов и аспектов идеализации нежного младенческого тела.

2. Смена в Европе и России концепции ребенка в обществе отражается в XVII веке в появлении следующей концепции детства: возрастает психологический интерес к воспитанию и

обучению детей. Научные тексты конца XVI и XVII веков в Европе наполнены комментариями относительно детской психологии. Близкие по содержанию глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI–XVII веков.

3. Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, проникает в семейную жизнь в XVII веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение – школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Школа, по мнению Ф. Арьеса, вывела детство за пределы первых лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации понятия «детство». Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал «класс». Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Школьный класс становится определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства или отрочества. «Возраст, как и класс, меняется с каждым годом, но это уже новое явление» [8, с. 182]. Ф. Арьес связывает понятие детства и отрочества со школой и классной организацией школы как специальными, созданными обществом структурами, специально организованными формами подготовки ребенка к социальной жизни и профессиональной деятельности. С этого момента образованная структура с четко очерченными возрастными границами признается теоретиками педагогики основными элементами школьной структуры. В описании этого периода уже существуют проявления дрессуры, жесткого научения и принуждения, подчинения и телесного наказания за провинности.

4. Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Арьесом с новой формой социальной жизни, институтом военной службы и обязательной воинской повинности. Это подростковый или юношеский возраст. Понятие «подросток» привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большее значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности в живописи: «Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарив-

шимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII века, он теперь становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Вагто, – пишет Арьес. Типичный образ юноши сождает Р. Вагнер в «Зигфриде» [1, с. 227].

5. В XX веке Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе как феномен «потерянного поколения». «На смену эпохе, не знавшей юности, – пишет Ф. Арьес, – пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом... Все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше». Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: «молодость – это привилегированный возраст XVII века, детство – XIX века, юность – XX века» [1, с. 333]. Язык описания данных процессов отражает присущую молодым людям неопределенность, поиск новых идеалов для самоидентификации, стремление дольше сохранять инфантильное существование и нежелание взрослеть, желание задержаться в данном возрасте дольше.

Анализируя концепцию детства В. Арьеса, следует отметить, что его исследование начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей, и ограничено исследованием детства европейского ребенка из высших слоев общества; он описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества в целом. Конечно же, забота о детях, идея воспитания появились задолго до Средних веков, практически у всех представителей истории философии и педагогики, начиная с Аристотеля, мы можем встретить мысли, посвященные детям.

Итак, в работах французского историка Ф. Арьеса исследован вопрос о том, как складывалось понятие детства в умах людей искусства и как оно изменялось в разные эпохи. При этом изучение темы детства в искусстве с точки зрения социально-философского анализа представляет собой чрезвычайно актуальную и сложную задачу, так как искусство дает особое осознание феномена детства в жизни человека и общества. Благодаря специфике конкретных видов искусства, искусству в целом доступны сложно выражимые словами понятия и состояния, такие, как эмоционально-психические составляющие жизни ребенка, его отношение к сложным философским категориям (пространства и времени, жизни и смерти, игре и т.п.), процесс и специфика становления индивидуального хронотопа [8], процесс развития детского мышления и речи, формирования нравственного сознания и т.п.

При этом нельзя не согласиться с Т. Адорно, что «искусство не является простым отражением, воспроизведением эмпирической реальности. Оно лишь тогда становится реальностью, когда «преодолеывает» реальность и образует качественно новую, художественную систему» [6, с. 520]. Произведения искусства не могут считаться абсолютно достоверным источником информации, так как они во многом зависят от личности своего творца: его взглядов и убеждений, сословной принадлежности, эпохи создания и многого другого.

Кроме того, можно упрекнуть Ф. Арьеса в излишнем европоцентризме, так как свое исследование он выстраивает лишь на анализе западноевропейского искусства. При этом анализ, например русского искусства, дает совершенно другие рамки возникновения темы детства в искусстве. Проблема отражения в искусстве феномена детства имеет в русской культуре свои исторические рамки, свою специфику и собственную логику развития:

XVI–XVII вв. – появляются детская литература и детские писатели;

XVIII вв. – появляются детские образы в живописи;

XIX в. – появляются детские образы в музыке;

XX в. – синтез литературы, живописи и музыки, который привел к появлению синтетических видов и жанров искусства: детских опер и балетов, детского театра, кино и мультипликации, детского телевидения.

Концепция Ллойда Демоза об эволюции детства

Лloyd Демоз, известный современный американский исследователь истории психологии, создатель концепции психоистории, подробно освещает пути становления эволюции детства в своей работе «Психоистория» [4] на огромном историческом материале, делая акцент на сложных, запускающих различные психопатологии у ребенка, отношениях родителей, воспитателей и детей в разные исторические эпохи.

Он впервые излагает психологические принципы, характеризующие взаимоотношения ребенка и взрослого, и прослеживает развитие разных стилей воспитания детей в истории Европы, начиная со Средневековья. В своей книге по истории детства он делает обзор истории инфантицида в различных странах Европы и мира, материнского и отцовского отвержения детей в истории развития цивилизации, жестокого отношения к детям, сексуального и физического насилия родителей и других взрослых по отноше-

нию к ребенку и другие сложные вопросы развития ребенка в истории, отражающие «ужасы детского возраста» [4, с. 39].

Автор делает акцент на том, что эмоциональные потребности ребенка на протяжении многих тысячелетий в истории цивилизации не признавались и отрицались воспитывающим его взрослым, и ребенок (его психика, его тело, его жизнь) «использовался» для разрешения внутренних эмоциональных трудностей самого взрослого.

Изучая историю детства многих поколений, Ллойд Демоз определяет основные психологические принципы истории детства, выделяя различные реакции, которые можно проследить у родителей, когда взрослый находится лицом к лицу со своим ребенком, который «чего-то хочет» [4, с. 49]. Автор описывает три реакции, или три способа, реагирования взрослого на просьбу ребенка об удовлетворении своих детских эмоциональных проблем. Взрослый в истории, по мнению Л. Демоза, может реагировать на просьбу ребенка тремя психологическими способами, которые сводятся к проективной реакции (использование ребенка как сосуд своего собственного содержания бессознательного), возвратной реакции (родитель использует ребенка как заместителя фигуры взрослого, значимого для него в его собственном детстве) и эмпатия – эмоциональное сопереживание потребностям ребенка и умение направлять свои действия для их удовлетворения. Две первые реакции (проективная и возвратная) существовали в истории на протяжении нескольких столетий. Последняя реакция появляется в конце XIX – начале XX столетий в Европе и России.

Л. Демоз выделяет стили воспитания, исторические границы каждого из них и основные типы реакций родительско-детских отношений.

1. Инфантицидный стиль – детоубийства (античность до IV века н.э.). Над античным детством витает образ Медеи, поскольку миф в данном случае только отражает действительность. Когда родители боялись, что ребенка будет трудно воспитать или прокормить, они обычно убивали его, и это оказывало огромное влияние на выживших детей. У тех, кому повезло выжить, преобладали проективные реакции, а возвратные реакции находили выражение в гомосексуальных половых актах с детьми.

2. Оставляющий стиль – (IV–XIII века н.э.). Родители начали признавать в ребенке душу, и единственным способом избежать проявления опасных для ребенка проекций был фактический отказ от него – отправляли ли его к кормилице, в монастырь или в заведение для маленьких детей, в дом другого знатного рода в каче-

стве слуги или заложника, отдавали ли навсегда в чужую семью или окружали строгой эмоциональной холодностью дома. Символом этого стиля может быть Гризельда, которая охотно отказалась от своих детей, чтобы доказать любовь к мужу. Проекция по-прежнему очень сильна: ребенок полон зла, его надо все время бить. Однако возвратные реакции значительно ослабевают, что видно из уменьшения числа гомосексуальных связей с детьми.

3. Амбивалентный стиль (XIV–XVII века). Ребенку было позволено вливаться в эмоциональную жизнь родителей, однако он по-прежнему был вместилищем опасных проекций взрослых. Так, задачей родителей было «отлить» его в «форму», «выковать». У философов, от Доминики до Локка, самой популярной метафорой было сравнение детей с мягким воском, гипсом, глиной, которым надо придать форму. Этот этап отмечен сильной двойственностью. Начало этапа можно приблизительно датировать четырнадцатым веком, когда появилось много руководств по воспитанию детей, распространился культ Марии и младенца Иисуса, а в искусстве стал популярным «образ заботливой матери».

4. Навязывающий стиль (XVIII век). Этот стиль стал возможен после грандиозного ослабления проективных реакций и фактического исчезновения возвратных реакций, что стало завершением великого перехода к новому стилю отношений. Ребенок уже в гораздо меньшей степени был отдушиной для проекций, и родители не столько старались исследовать его изнутри с помощью клизмы, сколько сблизиться с ним более тесно и обрести власть над его умом и уже посредством этой власти контролировать его внутреннее состояние и гнев, и даже саму его волю. Когда ребенок воспитывался такими родителями, его нянчила родная мать; он не подвергался пеленанию и постоянным клизмам; его рано приучали ходить в туалет; не заставляли, а уговаривали; били иногда, но не систематически; повиноваться заставляли часто с помощью слов. Угрозы пускались в ход гораздо реже, так что стала вполне возможной истинная эмпатия. Некоторым педиатрам удавалось добиться общего улучшения заботы родителей о детях и, как следствие, снижения детской смертности, что положило основу демографическим изменениям XVIII века.

5. Социализирующий стиль (XIX век – середина XX в.). Поскольку проекции продолжают ослабевать, воспитание ребенка заключается уже не столько в овладении его волей, сколько в тренировке ее, направлении на правильный путь. Ребенка учат приспосабливаться к обсто-

ятельствам, социализируют. До сих пор в большинстве случаев, когда обсуждают проблему воспитания детей, принимают как нечто само собой разумеющееся социализирующую модель, этот стиль отношений стал основой всех психологических моделей двадцатого века – от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма. Особенно это относится к модели социологического функционализма. В девятнадцатом веке отцы стали гораздо чаще высказывать интерес к своим детям, иногда даже освобождая мать от хлопот, связанных с воспитанием.

6. *Помогающий стиль* (с середины XX века). Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. В жизни ребенка участвуют оба родителя, они понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Не делается совершенно никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты». Детей не бьют и не ругают, им прощают, если они в состоянии стресса устраивают сцены. Такой стиль воспитания требует огромных затрат времени, энергии, а также бесед с ребенком, особенно в первые шесть лет, потому что помочь ребенку решать свои ежедневные задачи невозможно, не отвечая на его вопросы, не играя с ним. Быть слугой, а не повелителем ребенка, разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регресса в развитии – вот что подразумевает этот стиль, и пока еще немногие родители со всей последовательностью испробовали его на своих детях. Из книг, в которых описываются дети, воспитанные в помогающем стиле, видно, что в итоге вырастают добрые, искренние люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, которые никогда не делают «как все» и не склоняются перед авторитетом.

И.С. Кон в своей книге «Ребенок и общество» критикует Л. Демоза за упрощение, схематизм, за недостаточно полное разграничение реальной и повседневной практики воспитания и ее символизацию в культуре. И.С. Кон упрекает Л. Демоза в европоцентризме и указывает, что даже в европейской культурной традиции существует несколько разных образов ребенка, каждому из которых соответствует свой собственный стиль воспитания [5, с. 51]. Однако, несмотря на перечисленные недостатки, данная теория, на наш взгляд, занимает особое место в ряду исследований детства, так как обладает одним неоспоримым достоинством. А именно – показывает динамику развития культуры детства, соотношение

подражательности и творчества в истории детства в социокультурном аспекте.

Концепция детства М. Мид

В плане рассмотрения соотношения освоения и созидания, репродуктивной и креативной деятельности следует особо выделить исследования детства М. Мид, которая всегда считала себя антропологом и этнологом. Вместе с тем, ее работы внесли существенный вклад в психологию, философию, социологию, педагогику, культурологию. Главным стержнем интересов М. Мид было изучение детства как всеобщей стадии развития человечества. Она исследует проблемы детства не только на стыке наук, но и в контексте культуры. Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития, М. Мид различает в истории человечества три типа культур: *постфигуративные*, в которых дети учатся, главным образом, у своих предков; *кофигуративные*, в которых дети и взрослые учатся, прежде всего, у равных, сверстников; *префигуративные*, в которых взрослые учатся также у своих детей [7, с. 322].

М. Мид обратила внимание на то, что при различном соотношении культурных традиций и новаций по-разному складывается взаимодействие между живущими в обществе поколениями людей. Это привело к различению культуры трех типов.

Постфигуративная культура отличается медленными и незначительными изменениями. Детям предстоят те же жизненные события, которые выпали на долю их родителей и родителей их родителей. Живые прадеды встречались крайне редко, дедов было немного. Но те, кто дольше всех был живым свидетелем событий в данной культуре, служили законченным образцом жизни как она есть. Существенная черта *постфигуративных* культур – находящий свое выражение в каждом деянии представителей старшего поколения постулат, гласящий, что их образ жизни, сколь много изменений в нем в действительности ни содержалось, неизменен и останется одним и тем же. Старшие владеют необходимыми знаниями и навыками, которые дети беспрекословно воспроизводят. Эти знания и эти навыки давались ребенку так рано и так надежно, что у него не могло быть и тени сомнения в понимании собственной судьбы. Прошлое воспринимается как схема будущего. И только воздействие какого-нибудь внешнего потрясения (природной катастрофы или иноземного вторжения) могло изменить все это.

Детство бесконфликтно, так как в переживаниях старших и младших не было никакого раз-

рыва. Социализация детей в постфигуративном обществе осуществляется методами, выработанными культурой в течение веков. Эти методы были пригодны для подавляющего большинства, но однако не для всех детей, родившихся в этом обществе. Различие между детьми проводится по их индивидуальным отличительным особенностям, причем сами эти особенности принимаются за некоторые универсальные категории, приложимые в той или иной мере к каждому ребенку. Решение, в какую группу зачислить ребенка, принимается очень рано и безотносительно к тому, было ли оно верным или неверным, принимается на всю его жизнь до старости.

Динамизм социальной жизни, изменения в материально-вещественной среде, формах общественной и индивидуальной жизни оказывают воздействие на процесс передачи культуры. Если прежде молодые поколения внимательно всматривались в «зеркало предков», то в изменившейся социально-культурной ситуации эта модель перестает быть единственной или главной. Жизнь сверстников проходит в изменившихся условиях, она больше не напоминает старым людям того, как они жили в молодости.

Такие глубокие перемены могут наступить в силу различных обстоятельств: как следствие катастрофы, уничтожившей почти все население, но в особенности старших, играющих самую существенную роль в руководстве обществом; в результате новых форм техники, не известных старшим; вследствие иммиграции или завоевания, когда взрослые пытаются воспитывать своих детей в духе новых идеалов, не осознанных ими ни в детском, ни в юношеском возрасте; или же в итоге революций, вводящих новые стили жизни.

Так возникает *кофигуративная* культура, в которой основной моделью поведения становятся современники, а не предшествующее поколение. Этот тип культуры может стать преобладающим, вытесняя прежние модели и ценности как устаревшие, не соответствующие новым условиям.

Во всех кофигуративных культурах старшие по возрасту по-прежнему господствуют – именно они определяют стиль кофигурации, устанавливают пределы ее проявления в поведении молодых. Но в то же время, для молодых поколение дедов представляет собой прошлое, оставшееся где-то там... Глядя на это поколение, дети видят в них людей, по чьим стопам они никогда не последуют, и вместе с тем – тех людей, какими бы стали они в другой обстановке, где влияние стариков сказалось бы и на них через родителей.

Новое культурное наследие может передаваться детям взрослыми, которые не являют-

ся их родителями, дедами. Часто доступ ко всей полноте внутренней жизни той культуры, к которой они должны приспособиться, очень ограничен, а у их родителей его вообще нет. Но общение со сверстниками, возможность сравнить себя с ними дают детям более практические модели поведения, чем те, которые могут предложить взрослые. Сознавая непригодность своего опыта, родители поощряют освоение нового языка, обычаев, правил поведения, ценностей и сами учатся обретению новых стандартов.

Изменение социального положения, рода занятий, влекущее за собой видоизменение поведения, также связано и с изменением в структуре личности. Последствия от разрыва со стилем родителей зависят от ситуации. Если число таких молодых людей велико, они становятся образцами поведения для других. Они отвергают поведенческие модели взрослых, рассматривают своих учителей и администраторов как противостоящую им силу, которую скорее нужно перехитрить, чем следовать ее примеру. Но когда число вовлеченных в изменения невелико, заключает М. Мид, моделью их поведения служит поведение большинства. Это означает, что соотношение репродуктивной и креативной деятельности в истории культуры детства не остается неизменным. Нарастание креативности происходит не плавно, синхронно, а скачками, зигзагами. Безусловно, кофигуративная культура в силу социально-экономических преобразований открывает новые возможности для творчества, в орбиту которого вовлекаются не единицы, а целые поколения.

Однако грядущее будущее приведет к возникновению новой культурной формы, которую М. Мид называет *префигурацией*. Дети сегодня стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как это было принято в прежние времена, осуществляя изменения в одном поколении с помощью кофигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов. Темпы изменений в префигуративной культуре настолько велики, что, сравнивая будущую ситуацию с миграцией, М. Мид заключает, что миграция в пространстве (географическая) заменяется в настоящее время на миграцию во времени. Изобретение компьютера; расщепление атома; создание атомной и водородной бомбы; открытия в области биохимии живой клетки; выращивание младенцев в пробирке и клонирование; трансплантация человеческих органов; исследования космоса и поверхности нашей планеты; осознание неизбежности катастрофы при перенаселении людьми планеты

Земля, если рост населения будет продолжаться с таким же ускорением; разрушение природной среды; объединение всех частей мира авиацией и телевидением; осмысление возможности неограниченных источников энергии и синтетических материалов – все это свидетельства возникновения новых механизмов изменения и передачи культуры, механизмов, принципиально отличающихся от постфигуративных и кофигуративных.

Префигуративная культура, заключает М. Мид, характеризуется изменениями в постоянно меняющемся мире. Анализируя прошлое, М. Мид делает вывод о том, что раньше существовали громадные различия в знаниях и опыте людей из разных классов, специализированных групп, регионов и стран. Культурные инновации были относительно медленными и неровными. Молодые люди, жившие в отдельных странах и принадлежавшие к определенным классам, знали больше, чем взрослые из других стран и классов. Но всегда были взрослые, информация и опыт которых превосходили опыт любого даже самого одаренного юного существа. Сегодня единая информационная система у молодежи всех частей света сформировала общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. Беспрецедентный опыт перемен, мелькающих, как в детском калейдоскопе, инновационных ситуаций, с которыми достаточно легко справляется подрастающее поколение, заставляет теперь уже обращаться для освоения

адаптационных механизмов к детям. Таким образом, нововведения в технологиях и формах социальных учреждений неизбежно ведут к изменениям характера культуры вообще и культуры детства в частности. Предстоящее приобретает все большую непредсказуемость и неизвестность, и это вызывает необходимость расширения творческих возможностей каждого ребенка, который будет взрослым в XXI веке.

Литература

1. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / пер. с фр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999.
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики : введение в прикладную философию : учебное пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 1995.
4. Демоз, Л. Эволюция детства : психоистория. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000.
5. Кон, И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
6. Культурология : учебник / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М. : Юрайт : ИД Юрайт, 2011.
7. Мид, М. Культура и мир детства. – М., 1988.
8. Обухова, Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы. – М. : Тривола, 1995.