

ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА

УДК 101.1.316 (09.00.11)

С. А. Ганина

ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Статья посвящена проблеме исследования детства в отечественной и зарубежной социогуманитарной традиции, в частности обоснованию мира детства как автономной, самоценной реальности, обладающей своим своеобразием в контексте взрослой культуры, проведенной в рамках психолого-педагогических исследований. Анализируются проблемы, которые поднимаются в исследованиях последних лет применительно к изучению феномена детства.

Ключевые слова: *детство, ребенок и взрослый, ребенок и культура, ребенок и образование, самоценность детства.*

Современное изменение культурной действительности обуславливает новые параметры жизненного пути нового поколения. Это ставит перед педагогической наукой новые задачи, связанные с необходимостью осмысления процесса субъектогенеза в непосредственной связи с процессом становления и открытия феномена детства как особой субкультуры жизни ребенка, которая представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, имеющей свою логику развития. Более того, проблема феномена детства в совокупности его истории и современности имеет непосредственную связь с таким знаковым для педагогики понятием, как смена педагогических парадигм. «Она выразилась в отказе от принципов традиционного, предметно-ориентированного образования в пользу идей лично ориентированной педагогики, нацеленной на актуализацию и самовыражение личностных способностей в процессе обучения и воспитания. Однако это событие нельзя рассматривать как результат только внутренней дискуссии в педагогическом сообществе, продолжающейся в течение последних столетий. Оно обусловлено духом времени, общественным мировоззрением и, что особенно следует подчеркнуть, спровоцировано изменением типов философского мышления: от классической метафизики к логике постметафизики» [1, с. 7].

Научное исследование проблемы детства не представляется возможным без изучения его истории. Детство – традиционный и один из наиболее важных предметов социально- и историко-антропологического изучения культур прошлого и настоящего. Оно представляет собой проблему, решение которой лежит в сфере междисциплинарных исследований. Современное отношение к детям и потомству со стороны взрослых декларируется как отношение, пронизанное любовью и бескорыстием. Прецеденты, противоречащие этому, вызывают недоумение, неодобрение и осуждение со стороны общества. В современном обществе господствуют идеи детоцентризма и индивидуализма, ценности и неповторимости каждой детской души [2, с. 64]. Ценную научную информацию по данной теме дает ознакомление с исследованиями в различных областях научного знания – педагогики, психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурологической и психологической антропологии (этнографии), социальной философии, истории литературы и др. дисциплин. Осмысление детства как ценностного феномена российской действительности в контексте

сравнительно-исторического изучения предполагает углубленный анализ всех характеристик детства.

Многие отечественные и зарубежные ученые определяют Новое время (XVII–XVIII вв.) появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку в сферах образования и культуры. Вопросы детства привлекали зарубежных ученых прошлого. Значительную роль в восприятии феномена детства сыграло произведение Ж.-Ж. Руссо «О воспитании». В его произведении мы находим истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники не знают детства, поэтому в ребенке ищут взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. С. И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отмечает, что Ж.-Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя» [3, с. 30] выразил классическую мысль всей последующей педагогики, что находит свое отражение в настоящее время в развитии личностно ориентированной педагогики как науки свободы и гуманности.

Настоящий научный интерес к проблемам детства возник в середине XIX в., когда именно педагогика и психология занялись проблемами детского развития. Интерес к изучению детского возраста в это время был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Впоследствии новые психологические концепции строились на основании законов детского развития [4, с. 31].

В дальнейшем появляется множество исследований, которые проводятся в форме наблюдения за развитием ребенка (К. Бюлер, К. Гросс, В. Прейер, Дж. Семил, С. Холл, В. Штерн и др.). В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», которая явилась итогом многолетних наблюдений за развитием ребенка. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активность самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста.

З. Фрейд впервые отметил, что ранее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека, и ставит связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те «комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов. Детство как бы «связано» этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были и в свое время вытеснены из души. В забывании детских переживаний З. Фрейд видит ключ к пониманию тех амнезий, которые лежат в образовании всех невротических симптомов человека. «Детские воспоминания» индивидов приобретают, как правило, значение «воспоминаний покрывающих» и приобретают при этом замечательную аналогию с воспоминаниями детства народов, закрепленных в сказаниях и мифах.

Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили, пересмотрели и отошли от классического подхода к пониманию личности. Э. Эриксон существенно отступает от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Им была разработана эпигенетическая теория развития личности. Рассматривая проблему отношений «детство и общество», ученый анализирует зарождение в психо-

аналитической практике и теории понимания длительного неравенства ребенка и взрослого как одного из фактов существования, которому «способствует эксплуатируемость, равно как и развитие технической и культурной виртуозности человеческой жизни» [5, с. 310]. Понимание развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «взаимопроникновения биологического, культурного и психологического» [5, с. 96].

Шведский педагог Э. Кей в 1900 году выразила надежду на то, что новое столетие станет веком ребенка – интересы и потребности детей займут должное место и смогут воплотиться в жизнь. Ее книга «Век ребенка» казалась новой вехой в становлении свободного воспитания. Основную идею Э. Кей выразила формулой «исходя из ребенка». Она активно выступала за признание обществом, государством социальной важности материнских функций, оказание государственной помощи многодетным матерям, полный отказ от эксплуатации детского труда и самые широкие меры по охране материнства и детства.

Представители экспериментальной педагогики начала XX в. (Э. Мейман и В. А. Лай в Германии, А. Бине во Франции, О. Декорли в Бельгии, Э. Торндайк в США) провели исследования, которые, по словам П. Бине, позволили «выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью определить то воспитательное воздействие, которому он должен быть подвержен». Основная направленность экспериментальной педагогики – стремление найти средства воздействия на душу ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания.

Идея практической педагогики наиболее ярко воплотилась в деятельности Д. Дьюи. Одним из исходных положений прагматизма является представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней, здесь истиной является то, что полезно. Главная цель воспитания – способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее практических интересов. Для ее реализации необходимо создать условия, соответствующие детскому периоду развития ребенка, содействующие развитию навыков мыслительной деятельности с тем, чтобы дети сами могли решать вставшую перед ними проблему.

Большое влияние на педагогику оказал американский психолог А. Геззел. В своей работе «Биологический смысл детства» он рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. Ученый определяет детство как продукт эволюции: у самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. А. Геззел делает важные открытия о том, что у человека не только самое длинное детство, но оно качественно отличается от животного детства.

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний лич-

ности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы Г. Олпорта и А. Маслоу. Хотя ни Олпорт, ни Маслоу не занимались специально исследованиями личности детей, их идеи послужили стимулом для экспериментального изучения этого вопроса в работах К. Роджерса.

Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек – прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность – это открытая система», он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию [6].

Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества [7].

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были применены к анализу процесса формирования личности ребенка К. Роджерсом. Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть личности, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах

писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей.

Особое значение в утверждении ценности детства имеет педагогика Я. Корчака, в которой была признана абсолютная ценность детства. Я. Корчак был убежден в полноценности ребенка как человека и самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей и настоящей жизни. Исходный пункт педагогической концепции Я. Корчака – ребенок как личность и его благо. Детство – это сама жизнь, поэтому Я. Корчак требует признания права ребенка на уважение, признания права на ошибки, непослушание, потому что ребенок – человек. Поэтому к воспитателю он обращается словами: «Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем намечать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчет в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других узнать, воспитать, научить» [8, с. 112]. Его работы в самый сложный исторический предвоенный период развития европейского общества были настоящей сенсацией в педагогической мысли, утверждавшей высшую ценность ребенка и его жизни в период детства.

Теоретические и практические разработки гуманистического направления в русской педагогике и философии представлены в работах выдающихся деятелей просвещения П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, достоинстве личности человека, необходимости гуманного отношения друг к другу. В педагогических журналах этого периода – «Журнал для воспитания», «Учитель», «Семья и школа», «Педагогический вестник» – актуализируются педагогические проблемы, связанные с детством и систематическим изучением внутреннего мира ребенка. Общее состояние научной и педагогической мысли оказало влияние на становление отечественной психологии развития. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умст-

венного развития, разобраться в психологии взрослого человека. Особые надежды на познание детства возлагала общественность на педагогику, было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику [9].

Крупнейший педагог-философ К. Д. Ушинский впервые объединил в педагогике достижения антропологических наук и осуществил поразительный по-своему объему педагогический синтез научных знаний о человеке, кардинально менявший традиционные взгляды на задачи и содержание педагогики. К. Д. Ушинский впервые в России попытался создать обобщенный труд о природе человека, его физиологии, психических процессах, душевных чувствах и духовных особенностях, который бы способствовал тщательному изучению личности воспитанника.

Существенно новым для отечественной педагогики того времени было положение о том, что ребенка нужно понимать и не нарушать гармонию его детского мира. «Ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором они сами некогда жили... и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир...» [10, с. 97–98].

Антропоцентрированная педагогика Н. И. Пирогова обращается к внутренней природе ребенка, отмечает его чистоту и своеобразие, стремится пробудить его собственные силы. Данные идеи принципиально близки смыслу современного личностно ориентированного образования, раскрывающемуся в отношении к ребенку как субъекту жизни и помощи ему в разрешении жизненных проблем. Взрослые насильственно врываются в детский мир, отмечал Н. И. Пирогов, переносят ребенка «на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим внушить наши взгляды, наши понятия наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему» [10, с. 98]. Смелым было его высказывание о том, что «личность одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом».

Руководствуясь принципами естественно-научного подхода, заложенного И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание в качестве важнейшего средства всестороннего развития человека и считал, что физическое воспитание тесным образом связано с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием. Эти положения П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать период детства как сложный период в жизни человека, который предполагает целостный подход к организации процесса воспитания с учетом уровня умственного, нравственного и эстетического развития ребенка.

Пропагандистом свободного воспитания в истории развития педагогической мысли выступает К. Н. Вентцель. Его педагогическая концепция отражает понимание самобытности и самооценности детства как важнейшего этапа человеческой жизни, он видел основу создания нового общества в духовном и нравственном усовершенствовании людей. Поэтому его работы пронизаны стремлением найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала авторитарная педагогика. К. Н. Вентцель воплотил свою идею, основанную на принципе свободного воспитания в организации «Дома свободного ребенка», где обуче-

ние «будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и, особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека» [11]. К. Н. Вентцель впервые создает в России «Декларацию прав ребенка», в которой он провозгласил для детей равные со взрослыми права на развитие способностей и дарований, воспитание и образование, при этом он отмечает, что «ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения».

С. Т. Шацкий одним из принципов реформирования школы считал «возвращение детям детства». По мысли ученого, детей необходимо не просто любить, но и активно изучать всю детскую жизнь. С. Т. Шацкий установил, что в содержание детской жизни входят физическое развитие и физический труд, искусство, игра, умственная и социальная деятельность, деятельность по охране здоровья, сочетание всех видов деятельности определяет полноту детской жизни, ее содержательность и обеспечивает всестороннее развитие ребенка.

В. В. Зеньковский органично соединил в своем творчестве европейскую науку XX в. и отечественные духовно-нравственные традиции. Непреходящее значение имеет работа ученого «Психология детства», где ученый поднимает вопросы психологии детства, раскрытия смысла, наполненности детства, изучения психического своеобразия. Соглашаясь с Фрейдом, В. В. Зеньковский также делает акцент на впечатлениях и опыте, полученных в детстве, влияющих и порой определяющих последующую жизнь человека, так нередко горький жизненный опыт особенно тяжело отражается в душе ребенка – «он старит дитя». В. В. Зеньковский отмечает главную ошибку, допускаемую взрослыми в отношении детей, – в восприятии «детской души» как «души взрослой в миниатюре», как раннюю стадию ее развития. Ученый прорабатывает все стороны взросления и проявления пространства детства, поэтому «детство, – пишет В. В. Зеньковский, – есть особая фаза не только в психологическом..., но и в социальном созревании человека» [12, с. 24–25].

Методологическим основанием для изучения периода детства как культурного феномена выступает мировоззрение, выработанное гуманистической философией серебряного века, которое привнесло радикальные изменения в представление человека о самом себе, о своем отношении к окружающему миру, о высших целях своего бытия (В. Соловьев, С. Н. Гессен, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. М. Достоевский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов и др.). Это мировоззрение находит свое развитие в педагогике, становлении новой парадигмы воспитания, воспринятой в начале XX в. не только русской, но и мировой педагогической мыслью. В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С. Н. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В. В. Розанов), свободы и творчества (Н. И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский) и другие положения, которые раскрывают понимание образования как культуросообразного процесса.

Поддержка уникальной личности каждого ребенка стала основой творчества В. А. Сухомлинского. Ученый обращается к духовному миру ребенка, который понимает как тончайшее понимание и чувствование детского познания мира – познания умом и сердцем. В противовес тенденциям авторитарного воспитания, характерного для школы 50–60 гг., В. А. Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом. В «Школе радости» ребенка погружали в мир труда, творчества, музыки, красоты, созидания.

Значительное влияние, в том числе и на межкультурное изучение феномена детства, оказала культурно-историческая концепция Л. С. Выготского о природе психики человека и ее развития. Исходным пунктом данной теории развития является идея о соотношении (различении) двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенеза: биологическое и историческое, натуральное и культурное развитие поведения. Принципиальная новизна идеи Л. С. Выготского заключается в том, что в его понимании социальная среда, культура выступают не столько как условие или один из факторов развития, а скорее, как источник психического развития. Сущность культурного развития раскрывается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им.

В процессе культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления: овладевает особыми культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например, языком, арифметическими символами и т. д. Л. С. Выготский отмечает, что каждая культурная форма поведения возникает прежде как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому, и только на следующем этапе эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка [13, с. 45].

Д. Б. Эльконин с позиций культурно-исторической теории провел психологический анализ игры, выделив ее роль в процессе развития ребенка. Становление человеческого детства было неразрывно связано с развитием труда, изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру. Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой [14, с. 7–13].

На современном этапе развития образования, в контексте гуманистической модели культуросообразного типа, приоритетными ценностями и целями являются воспитание духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом (Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, М. С. Каган, И. Б. Котова, В. С. Мухина, М. В. Осорина, В. А. Петровский, Т. П. Скрипкина, Д. И. Фельдштейн, Р. М. Чумичева, Е. Н. Шиянов и другие). Идеи свободы, творчества и детства становятся центральными в теории воспитания. Современная педагогическая наука интегрирует достижения отечественной философской мысли и воссоздает само мыслительное пространство понимания образования, его сущности как части культуры.

Современная концепция детства, по мнению Е. В. Бондаревской, основывается на необходимости осмысления мира детства как культурно-педагогического явления, становления представления о гуманистической стратегии и тактики построения диалога мира детства и мира взрослых. Исключительно важна позиция, которую взрослый занимает по отношению к детям в целом, – это позиция посредника между культурой и развивающейся личностью. Однако выполняя свою посредническую роль, взрослый занимает совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как объекту воздействия, а не субъекту отношений.

Развитие человеческой цивилизации приводит к постоянному усложнению всей системы многоплановых человеческих отношений, где проблема взаимодействия взрослых и детей приобретает особую остроту и значимость. Важно переосмысление позиции от-

ношений мира взрослых к детству не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать и обучать), а как субъекту взаимодействия, как к особому состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве.

Как общество воспринимает и воспитывает своих детей, является основной из главных характеристик культуры в целом, изменения в данном положении могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги. Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений.

Список литературы

1. Окушева Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2005. Вып. 2. С. 7–11.
2. Левашкина З. Н. Жестокое отношение к детям в варварский период в западной истории // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 3. С. 64–69.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Ганина С. А. Философские и естественно-научные основания феномена детства в рамках биогенетической концепции развития личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2012. Вып. 6. С. 31–36.
5. Эриксон Э. Детство и общество. Изд. 2-е. перераб. и дополнен. / пер. с англ. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
8. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / пер. с польск. М.: Политиздат. 1990. 493 с.
9. Ганина С. А. Концепция свободного воспитания: опыт социально-философской рефлексии феномена детства // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 1. С. 183–186.
10. Пирогов Н. И. Быть и казаться. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
11. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка) / Изд. 2-е. М.: Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1908, 63 с.
12. Зеньковский В. В. Психология детства. М.: Академия, 1996. 346 с.
13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Ганина С. А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общих гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

НОУ ВПО Российский новый университет (Орехово-Зуевский филиал).

Ул. Ленина, 86, Орехово-Зуево, Московская обл., Россия, 142600.

E-mail: svetla3@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 27.12.2013.

S. A. Ganina

THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH: HISTORY AND MODERNITY

The paper is devoted to the study of childhood in the national and international social and humanitarian tradition, in particular the rationale of the world of childhood as an autonomous, self-sufficient reality of having their originality in the context of adult culture, held in the framework of psychological and educational research. It analyzes the problems that rose in recent studies related to the phenomenon of childhood.

Key words: *childhood, child and adult, child and culture, child and education, the intrinsic value of childhood.*

References

1. Okusheva G. A. Changing pedagogical paradigms as methodological changes resonance types of philosophical thinking. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2005, vol. 2, pp. 7–11 (in Russian).
2. Levashkin Z. N. Cruel attitude to children in the barbarian period in Western Europe. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 3, pp. 64–69 (in Russian).
3. Hesse S. I. *Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy*. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 448 p. (in Russian).
4. Ganina S. A. Philosophical and natural-scientific bases of the phenomenon of childhood within the biogenetic concept of development of the person. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, vol. 6, pp. 31–36. (in Russian).
5. Erikson E. *Childhood and Society*. Ed. 2nd. revised and supplemented. per. s angl. St. Petersburg, Letniy sad Publ., 2000. 416 p. (in Russian).
6. Allport G. *The formation of personality: Selected Works* / per. s angl. L. V Trubitsyna, D. A Leontiev, pod red. D. A Leontiev. Moscow, Smysl Publ., 2002. 462 p. (in Russian).
7. Maslow A. *Motivation and Personality*. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
8. Korczak J. *How to Love a Child: The book about education*. per. s polsky. Moscow, Politizdat Publ., 1990. 493 p. (in Russian).
9. Ganina S. A. The concept of free education: the experience of socio – philosophical reflection phenomenon of childhood. *Society. Environment. Development*. 2012, no. 1, pp. 183–186 (in Russian).
10. Pirogov N. I. *To be and to seem to be*. Selected pedagogical works. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 496 p. (in Russian).
11. Wentzel K. N. *How to create a free school (House of Free Child)* / Ed. 2nd. Moscow, Tipo-litografiya t-va I. N. Kushnerev i K. Publ., 1908, 63 p. (in Russian).
12. Zenkovsky V. V. *Psychology of childhood*. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 346 p. (in Russian).
13. Vygotsky L. S. *Imagination and creativity in childhood. Psychological essay*. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1967. 93 p. (in Russian).
14. El'konin D. B. *Selected psychological works*. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (in Russian).

Russian New University (Orehovo-Zuevsky branch).

Ul. Lenina, 86, Orekhovo-Zuevo, Moscow region, Russia, 142600.

E-mail: svetla3@yandex.ru