

УДК 140.8: 316.3

Попович Олена Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філософських наук
ДВНЗ "Приазовський державний
технічний університет"

КУЛЬТУРА ДИТИНСТВА ЯК ОСОБЛИВИЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ МІКРОКОСМ

Вивчення загальних законів розвитку homo sapiens починається з осмислення наскрізної ролі першого періоду життя людини, тобто дитинства. На початку ХХІ ст. одним із найважливіших завдань філософії у контексті означеної проблеми має стати ідея культурної адаптації дитини з особливими потребами у невіддільності від індивідуального перебігу її соціалізації. Йдеться про дитинство дитини з особливими потребами, а саме про її "друге народження".

Ключові слова: культура, культура дитинства, субкультура дитинства, самоідентифікація, соціалізація.

Попович Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры философских наук ГВУЗ "Приазовский государственный технический университет"

Культура детства как особый социокультурный микрокосм

Изучение общих законов развития homo sapiens начинается с осмысления сквозной роли первого периода жизни человека, т. е. детства. В начале ХХІ в. одной из важнейших задач философии в контексте этой проблемы должна стать идея культурной адаптации ребенка с особыми потребностями в неотделимости от индивидуального течения его социализации. Речь идет о детстве ребенка с особыми потребностями, а именно о его "втором рождении".

Ключевые слова: культура, культура детства, субкультура детства, самоидентификация, социализация.

Popovych Elena, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy SHEI "Priazovsky State Technical University"

The culture of childhood as the special social and cultural microcosm

A specific feature of studying the functional representativeness of culture is the orientation towards determining the personal measurement of the system fundamentals of culture creating. Studying of general regularities of Homo Sapiens development begins with the understanding the key role of the first period of people's life, their childhood. At the beginning of the ХХІ century, one of the most important tasks of philosophy in the context of this problem should be an idea of the cultural adaptation of children with special needs inseparably from the individual process of their socialization, so, we mean the childhood of children with special needs, their "second birth".

The ground relations of the individual with special needs with the environment, other people, with oneself is a common activity. The first holistic concept, in which childhood is seen in any one aspect – psychological, sociological, historical, pedagogical appear only at the end of ХХ century. At the beginning. ХХ century. the shift from accumulation of empirical data in the form of diary entries to create general works. The first anthropologist, which was the object of research childhood world in different cultures, was an American researcher Margaret Mead. Later this problem interested in cultural studies, anthropologists, founders of ethnography childhood R. Benedict, F. Boas, C. Dubois.

In a mentally ill child must have a lot of areas, caught the disease while there is no single measurement for determining normality. Condition and mental development depends on many factors: genetic inheritance, intrauterine conditions of the environment, the characteristics of the central nervous system and others.

Culture childhood is the basis of large-scale and multifaceted cultural sociogenesis process that engages people to experience culture and civilization. Cultural sociogenesis can be defined as a bilateral psychological process that, on the one hand, includes the impact on the individual system of ethno-cultural, social and psychological mechanisms that secure the generalized cultural experience in individual development; on the other hand, is the result of assimilation and active individual play, which matures, social experience, social influence (micro and macro) environment attracts him to participate in public life, teaches a group behavior, self-realization and fulfillment of various social roles.

All the historical development of society formations changed attitude to children in the process of their upbringing and education. Over time, began to appear moralistic conception of childhood. Teachers XVII focus on the psychological content and quality of education is compulsory process of socialization and moralization.

In the history of mankind educational experience stood out three classic formations childhood: quasi childhood, undeveloped childhood, childhood developed. This model specific historical form quasi childhood acts childhood descendants of primitive man, undeveloped – Childhood in the Middle Ages and in modern times – is typical of modern childhood.

XIX century adequate brought its revolutionary atmosphere socialization parenting style, which lasted until the mid XX century. Child Care was not so much in mastering it will, as in training and directing of the will, a child taught to adapt to circumstances, helping to socialize as soon as possible and confident. Characteristically, the parents already started to show interest in their children, sometimes freeing mother of juvenile trouble.

In fact, until now dominated by helping in the education style (from the middle of the XX century.), Which is based on the fact that the child is better than foster – father or mother, knows their needs and desires at every stage of growth.

Physical birth of the individual must necessarily go to its cultural "rebirth" as a complete person and individual, regardless of the case when it comes to a child with special needs.

An integral part of the culture of childhood is a family that every child advocates collective micro sociocultural carrier macro- and traditions that make up the family micro-space. This internal primitive for families and outer space for the child "low culture" is kind of different external projection of human experience, concentrated in the "big" culture. The mass of historical and cultural experience of people living in one place at the same time, the individual being interpreted through several generations of a family member, methodically creating intrafamily "version being."

During his subculture of childhood (it is the children with special needs) formed as a two-tier structure – the inner layer is built was through concepts: child – adult; child – family; child – family – society; and appearance based on the triad of social, aesthetic and ontological factors facing problem in functionality. An important factor in understanding the phenomenon of family socialization is the family (micro group) consciousness, fixed in a "cultural concept of family" as a system of values, symbolized the qualities, attributes, relationships, behavioral patterns, forming a family narrative.

Key words: culture, culture of childhood, subculture of childhood, self-identification, socialization.

Специфікою філософського аналізу проблеми функціональної репрезентативності культури є спрямованість на визначення особистісного виміру системних засад культуротворення. Підґрунтям дослідження системи відносин індивіда з особливими потребами з навколишнім світом, іншими людьми, з самим собою є спільна діяльність. Загалом діяльнісний підхід як конкретно-наукова методологія вивчення людини дозволяє через категорію "діяльність" увійти в предметне поле наук, що вивчають людину – від антропології до нейрофізіології та психіатрії.

У різні часи до проблеми дитинства зверталися Платон, Аристотель, Еразм Роттердамський, М. Монтень, Ф. Бекон, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель та ін. Утім, висвітлення зазначеної проблеми в їхніх працях мало не системний, а фрагментарний характер.

Наприкінці ХХ ст. з'являються перші концепції, проте у них дитинство найчастіше розглядається в якомусь одному аспекті – психологічному, соціологічному, історичному, педагогічному тощо.

Наприкінці ХІХ ст. – на поч. ХХ ст. відбувся перехід від накопичення емпіричного матеріалу у вигляді щоденникових записів до створення узагальнюючих робіт (А. Валлон, А. Біне, Дж. Брунер, К. Бюллер, Гезелл, Р. Заззо, С. Холл та ін.). Систематичні дослідження психології дітей перших років життя та дошкільного періоду проводили Н. Аксаріна, М. Лісіна, М. Щелованова; дітей дошкільного віку – Н. Богуш, О. Запорожець, а дітей шкільного віку – Г. Костюк, В. Зінченко, Л. Божович, П. Гальперін та ін.

Першим антропологом, об'єктом дослідження якого став світ дитинства в різних культурах, була американська дослідниця Маргарет Мід. Пізніше цією проблемою зацікавилися культурологи, антропологи, засновники етнографії дитинства Р. Бенедикт, Ф. Боас, К. Дюбуа та ін.

На нашу думку, саме системність стає запорукою більш глибокого й усебічного вивчення об'єкта філософського дослідження та його наукової експлікації. Це повною мірою стосується також терміну "культура дитинства". У контексті означеної проблеми має стати ідея культурної адаптації дитини з особливими потребами у невіддільності від індивідуального перебігу її соціалізації. Відтак автор статті має на меті дослідити специфіку дитинства дитини з особливими потребами, саме її "друге народження".

У цьому контексті заслуговує на увагу точка зору Г. Трошина, головною тезою антрополого-гуманістичної концепції якого став постулат про те, що вивчати необхідно не хворобу, а дитину та її природу. Вважаючи, що кожна дитина наділена особливим, неповторним поєднанням природних задатків і можливостей, учений доходить висновку про необхідність створення таких умов, котрі сприяють їхньому розкриттю [8, 60].

На нашу думку, заслуга дослідника полягає в тому, що він уперше оприлюднив пропозиції щодо орієнтації на медико-педагогічні корегуючі можливості, які, закорінюючись і функціонуючи, впливатимуть на особистість загалом. Г. Трошин переконаний, що у психічнохворої дитини обов'язково є досить багато зон, які зачепила хвороба. Принципова позиція вченого не потребує дискусії: "не знаючи норми, не можна зрозуміти патології, і навпаки, не знаючи патології, достеменно не пізнаєш норми" [8, 67]. Вона виявилася науково продуктивною і для нашого розгляду проблеми. Водночас, учений вважав, що не існує єдиного виміру для визначення нормальності. Окрім того, науковець вказував і акцентував увагу на тому, як важливо враховувати ту обставину, що стан і розвиток психіки залежить від багатьох чинників: генетичної спадковості, внутрішньоутробних умов, зовнішнього середовища, особливостей центральної нервової системи та ін. Важко сподіватись, як вважає Г. Трошин, на повну гармонію всіх цих факторів.

Варто наголосити, що без теоретичних тлумачень, без вербалізації необхідних рекомендацій і зразків перебігу явищ взаємовпливу культурно-пізнавальних явищ неможливе виникнення такої суто специфічної категорії, як "дитинство дитини з особливими потребами", що є предметом нашого аналізу.

Нагальним, але маловивченим у філософії є питання про культурні основи "другого народження дитини з особливими потребами", що виокремлюється в межах культури дитинства, яка виконує стосовно такої дитини різні функції. Їхній ґрунтовний соціальний і психологічний аналіз був предметом соціологічних, демографічних, сексологічних, етнографічних, психологічних студій тощо, проте в межах філософії бракує подібних праць, позаяк філософи досліджували лише окремі функції.

Варто підкреслити, що культура дитинства стає основою масштабного і багатопланового процесу культурного соціогенезу, що залучає людину до досвіду культури і цивілізації. На цьому робить акцент і О. Сапогова, яка вважає, що "культурний соціогенез можна визначити як двосторонній психологічний процес, який, з одного боку, включає впливи на індивіда системи етнокультурних, соціальних і психологічних механізмів, що фіксують узагальнений культурний досвід в індивідуальному розвитку; з іншого боку, є результатом засвоєння й активного відтворення індивідом, котрий дорослішає, соціального досвіду, впливу соціального (мікро- і макро-) середовища загалом, залучає його до участі в суспільному житті, навчає груповій поведінці, самореалізації й виконанню різних соціальних ролей" [7, 109].

Пошук нових принципів аналізу явища "дитинство" має відкривати значні можливості при переосмисленні й інших споріднених проблем. Показовим у цьому зв'язку є феномен "другого народження" дитини з особливими потребами, вивчення якого вітчизняною наукою стало можливим з середини ХХ – початку ХХІ ст. і відбувається в межах канонізованого методологічного підходу, який визначає її певною абстракцією, "що відтворює стан культури, а точніше рівень культурологічного освоєння світу" [3, 107].

Варто мати на увазі, що досвід французького вченого Ф. Ар'єса, який зробив вагомий внесок у розробку проблеми дитинства дитини з особливими потребами. Розглядаючи особливості кожного вікового періоду, необхідно докладно проаналізувати специфіку відповідних етапів спеціалізації та культурної адаптації такого індивіда. Також варто додати й те, що контекст глобалізації культуротворення змінив сприйняття субкультури. У глобальному культурному просторі вона сприймається лише як інтегративний фрагмент культури як такої. Отже, бачення досвіду дитячої культури як культури підпорядкованої ціннісним орієнтирам культури дорослих, у глобальному вимірі означає лише дискримінацію за віковим станом особистості. Дитяча культура як елемент глобальної культури є досвідом безпосереднього самовираження і самоусвідомлення особистості, позбавленим соціально-політичної заангажованості.

Шкала диференціації періодів людського життя, на думку Ар'єса, формується під впливом тих соціальних інститутів, котрі почергово супроводжують

послідовні етапи суспільного життя, які їх передбачає типова суспільна еволюція громадсько-активної особистості.

У всіх історичних формаціях розвиток суспільства змінював ставлення до дітей, до процесу їхнього виховання та освіти. З часом почали виникати моралістичні концепції дитинства. Педагоги XVII ст. роблять акцент на психологічному змісті та якості виховання, обов'язковим стає процес її соціалізації й моралізації. Стосовно більш складного й важливого питання щодо навчання дитини, теоретичні погляди учених виявлялись пов'язаними з різними методологічними орієнтирами та пріоритетами цілепокладання.

Щоб навчити дитину, необхідно зрозуміти її. Саме тому наукові тексти кінця XVI – XVII ст. містять численні коментарі щодо дитячої психології – адже цьому передувала поява двох винятково важливих ідей: необхідності розуміння слабкості дитини та усвідомлення моральної відповідальності за неї. У XVIII ст. починає формуватися концепція раціонального виховання, яка відбувалась на засадах суворої дисципліни. Паралельно виникає й інша теорія, коли функцію організованої підготовки дітей до дорослого життя бере на себе школа як інституція, що покликана виховувати кваліфікованих працівників і зразкових громадян. Саме школа, на думку Ар'єса, вивела дитинство за межі некваліфікованого традиційного домашнього виховання в роки раннього дитинства [1]. Школа, завдяки своїй організованій структурі, закріпила подальшу диференціацію шкільного періоду життя, який називають терміном "дитинство". Подальше дослідження дитинства суб'єкта з особливими потребами вимагає виділення трьох найважливіших періодів розвитку "класичної формації дитинства". При цьому першому етапу притаманна своєрідна синкретичність, другому – відверто схоластична орієнтація, а третій етап характеризується своєрідною органічністю зв'язку теорії і практики виховання. Надзвичайно важливо мати на увазі, що поняття "дитинство" є не одним загальним періодом розвитку, а кількома різними періодами з характерними для кожного з них рівнями якісно відмінних фаз становлення особистості.

Необхідно зазначити, що в історії виховного досвіду людства виокремилось три класичні формації дитинства: "квазидитинство, нерозвинене дитинство, розвинене дитинство". Водночас зразком конкретно-історичної форми квазидитинства виступає дитинство нащадків первісної людини, нерозвиненого – дитинство в середні віки, і в Новий час – типовим є сучасне дитинство. Що ж стосується характеристики, то кожній з цих формацій відповідають певні типи, які розподілилися так: першій класичній формації властиві дитячо-дорослі спільноти; спільна діяльність дитини й дорослого належить до другої класичної формації; до третього типу формації відносяться домінуючі генетичні перспективи дитини (зона найближчого розвитку, зона більш віддаленого розвитку, перспектива необмеженого становлення людини), а також спільні моделі (способи) засвоєння культури в онтогенезі.

Відомий американський учений Л. Де Моз у роботі "Психоісторія" означив шість різних моделей взаємостосунків "дитина-дорослий", зокрема такі: стиль дітовбивства – інфантицидний стиль (від античності – до IV ст. н. е.): батьки, побоюючись, що дитину важко буде виховувати й годувати, як правило, її вбивали. Ця подія ставала своєрідним уроком для інших дітей (живих); ігнору-

ючий стиль (IV – XIII ст.): батьки визнавали наявність душі у дитини, і єдиним способом запобігання негативним її виявам вважали фактичну відмову від дитини (її залишали без догляду, ігнорували дитячі потреби). Проекції ж залишалися традиційними: дитина, з погляду дорослих, була джерелом зла і клопотів, її варто було повсякчас бити й заспокоювати. Пізніше виробився амбівалентний (подвійний) стиль (XIV – XVII ст.): дитині дозволяли вливатися в емоційне життя батьків, та вона й надалі залишалася "резервуаром" небезпечних проекцій дорослих, а завданням батьків було "відлити" його в належну "форму" та надійно "викувати"; XVIII ст. подарувало людству відносно прогресивний стиль, за яким одначе закріпилася назва "нав'язливий". У цей час батьки почали ставитися до дитини уважніше, її вже не вважали звичайним об'єктом фізичного догляду або незрозумілою й небезпечною істотою. Нав'язливе ж тяжіння до контролю поведінки внутрішнього світу й думок дитини посилювало конфлікти батьків з дітьми. За висловом Л. Де Моза, батьки не так прагнули "зрозуміти" дитину зсередини, як намагались тісніше зблизитися з нею, аби здобути владу над її свідомістю і таким чином контролювати її емоційний стан, потреби, наміри, волю [4]. XIX ст. принесло адекватний своїй революційній атмосфері соціалізуючий стиль виховання, який проіснував до середини XX ст., тоді як проекції попередніх методик помітно слабшали. Виховання дитини полягало вже не стільки в оволодінні її волею, скільки в тренуванні та спрямуванні цієї волі: дитину привчали пристосовуватися до обставин, допомагаючи соціалізуватися якомога раніше і впевненіше. Характерно, що батьки почали виявляти інтерес до своїх дітей, іноді навіть звільняючи матір від виховних клопотів.

Фактично і дотепер у вихованні домінує допомагаючий стиль (від середини XX ст.), котрий ґрунтується на визнанні того факту, що дитина краще, аніж вихователі – батько чи мати, знає свої потреби й бажання на кожному етапі зростання. Батьки не надто переймаються дисциплінованістю та характером дитини. Дітей не сварять і не б'ють, багато чого пробачають, зважаючи на можливість стресового зриву. Такий стиль виховання вимагає (за Л. Де Мозом) величезних витрат часу й енергії, а також безмежного терпіння. Зокрема, йдеться про діалоги з дитиною (особливо у перші шість років), про допомогу розв'язувати її щоденні проблеми, відповідати на її питання, грати з нею. Учений дійшов висновку, що результатом такого виховання стає, зазвичай, добра, щира, вольова, непідвладна депресивним станам особистість [4, 440- 441].

У всі часи вчених цікавило питання про кількість первинних органічних потреб і задатків, з якими немовля виходить з лона матері. Але це фізичне народження індивіда має обов'язково перейти в його культурне "друге народження" як повноцінної людини й особистості, незважаючи на той випадок, коли йдеться про дитину з особливими потребами. Людина, на відміну від тварини, народжується ніби двічі. Вперше як фізична істота тільки завдяки батькам, які її народили і виховують, а вдруге як духовна істота – завдяки родині, школі та усьому світові культури. Людина відрізняється від тварини не тільки своїми духовними здібностями, але й багатьма ознаками олюдненості в плані трудових умінь і навичок, естетичних потреб, комунікативного розмаїття, цивілізованих благ тощо. Саме такий шлях формування

людини мав на увазі німецький просвітитель І. Г. Гердер, який стверджував, що "друге народження" людини – це таке народження, яке можливе через залучення до світу культури [3]. Варто додати, що це не спонтанний акт, а послідовне збагачення та вдосконалення особистості, що триває усе свідоме життя.

За типовим алгоритмом невід'ємною складовою культури дитинства стає сім'я, яка для кожної дитини є колективним носієм макро- і мікросоціокультурних традицій, з яких витканий родинний мікросоціальний простір. Цей внутрішній для сім'ї і первісно зовнішній для дитини простір "малої культури" є своєрідною проекцією різноманітного зовнішнього людського досвіду, сконцентрованого у "великій" культурі. Масовий історико-культурний досвід людей, що живуть одночасно в одному місці, інтерпретується крізь індивідуальне буття кількох поколінь членів певної сім'ї, методично створюючи внутрішньородинну "версію буття". "В емоційно насиченому сімейному мікропросторі для дитини, за неспростовним висловом Л. Виготського, складаються особливі, унікальні соціальні ситуації розвитку чи сценарію, або моделі" [2, 127].

Ми поділяємо думку дитячого психолога О. Сапогової, яка дійшла висновку, що в дитинстві закладаються основні семіотичні зони орієнтацій, котрі згодом будуть виокремлювати щось як смисложиттєву цінність, діючи як своєрідні модулі свідомості. Дослідниця стверджує, що саме "в дитинстві формуються установки, якими людина, що дорослішає, буде керуватися в організації, осмисленні й оцінці свого життєвого шляху" [7, 379].

Отже, вивчаючи культуру дитинства, необхідно усвідомлювати значення такого феномену, як сімейний соціум, адже саме тут структуруються майбутні основи тієї важливої для індивіда "сукупності предметного змісту, що є у людини" (К. Ясперс). Саме він буде визначати певну внутрішню логіку побудови людиною власного життя (Р. Редфілд, А. Лур'є).

Ми вбачаємо позитив у тому, що аналіз феномену дитинства актуалізував проблему його субкультури, завдяки чому було встановлено, що впродовж свого розвитку субкультура дитинства (йдеться про дітей з особливими потребами) сформувалась як дворівнева структура – внутрішній шар було вибудовано через систему понять: дитина – дорослий; дитина – сім'я; дитина – сім'я – суспільство; а зовнішній ґрунтувався на тріаді соціального, естетичного та онтологічного факторів з виходом у проблему функціональності. Принцип структуризації зовнішнього параметру був зумовлений специфічними ознаками. Щодо відпрацювання внутрішнього шару, то його, на нашу думку, можна інтерпретувати як своєрідну рефлексію тезаурусу соціалізації. За винятком соціалізації сімейної самосвідомості, всі ці поняття характеризують особливості "вростання" дитини у світ культури дорослих. Важливим фактором у розумінні сімейної соціалізації стає феномен сімейної (мікрогрупової) самосвідомості, фіксованої у "сімейній культурній концепції" як системі значень, символізованих якостей, атрибутів, стосунків, поведінкових паттернів, що утворюють сімейний наратив. Саме вони властиві сім'ї як цілому (створюють її образ у культурі), організують форми взаємодії всередині групи, а інтерес до історії своєї родини часто сполучається з пошуками себе, "закріпленням себе" у світі [6, 16].

Тож, нами зроблено спробу довести всебічне осмислення проблеми особистісних детермінант формування функцій культурних практик через феномен "другого народження" дитини з особливими потребами.

Література

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; пер. с фр. Я. И. Старнева при участии В. Л. Бабинцева. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 1999. – 416 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Вла-совой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
3. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.
4. Де Моз Л. Психоистория / Ллойд Де Моз. – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. – 512 с.
5. Мареева Е. В. Культурология. Теория и история культуры: учеб. пособ. / Е. В. Ма-реева; 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Экзамен, 2008. – 414 с.
6. Сапогова Е. Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10/ 11. – С.5-26.
7. Сапогова Е. В. Психология развития человека: учеб. пособ. / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
8. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей : в 2 т. / Г. Я. Трошин. – Петроград : Изд. шк.-лечебницы д-ра мел. Г. Я. Трошина, 1915. – Т. 2. – 435 с.

References

1. Aries, F. (1999). A Child and Family Life under the Old Regime. Yekaterinburg : lzd-vo Urals. un-ta [in Russian].
2. Vigotskiy, L. S. (1983). Collection of Works: v 6 t. M. : Pedagogika. – T.5. [in Russian].
3. Gerder, I. (1977). Ideas to the Philosophy of the Human History. M.: Nauka [in Russian].
4. De Moz L. (2000). Psychohistory. Rostov n / D.: Feniks [in Russian].
5. Mareeva, Ye. V. (2008). Culturology. Theory and Cultural History. Moscow: Ekzamen [in Russian].
6. Sapogova, E. E. (1999). Morphology and Psychosemiotics of the Fairy-Tale in the Context of Modeling Processes. Zhurnal prakticheskogo psikhologa, 10 / 11, 5-26 [in Russian].
7. Sapogova, E. E. (2001). Psychology of the Human Development. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
8. Troshin, G. Ya. (1915). Anthropologic fundaments of teaching. Comparative psychology of normal and deviant children Petrograd : Izd. shk. lechebnitsi d-ra med. nauk G. Ya. Troshina, V. 2.[in Russian].