

УДК 159.923.5:81'233

# Культурно-историческая эволюция детства в свете возникновения и развития познавательного отношения к миру и себе

Татьяна Анатольевна Росийчук

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК  
СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ  
ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ ИМЕНИ Г.С. КОСТЮКА  
НАЦИОНАЛЬНОЙ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ  
e-mail: t.rosiychuk@mail.ru

*В статье обсуждается связь между возникновением в европейской культуре познавательного отношения человека к миру и собственной природе и открытием и последующим формированием детства. Исследование позволяет выделить два типа детства — традиционное, основанное на неизменности отношений взрослого и ребёнка, и развивающееся, ведущее отсчёт с появления нового отношения к ребёнку в эпоху Возрождения.*

*Ключевые слова: культурно-исторический подход, конструктивизм, диалогический подход, генетическая теория детства, традиционное детство, наука, принцип природосообразности, культуротворческий диалог ребёнка и взрослого.*

**Постановка проблемы.** Культурно-исторический подход к детству в психологии развивается, вовлекая в контекст исследований весь спектр достижений гуманитарной мысли. Обращение к истории становления в философии и науке познавательного отношения к миру позволяет увидеть историю детства с новой точки зрения — как ряд важнейших открытий на пути научного познания человеческой природы, в ходе которого и возникает психологическая наука. В результате рефлексивного акта выделения детства из мира взрослых в культуре никогда не прерывается работа по его пониманию и продолжают конструироваться всё новые его образы, содержание которых решительно меняет характер и судьбу самой культуры.

Это опровергает простой взгляд на детство как на естественную составляющую общества,

историческое / социально-экономическое развитие которого объективно определяет его трансформации. Творческая работа культуры над образами детства не вписывается в теоретически спрямлённое понимание его развития как движения от его несовершенных форм ко всё более совершенным исходя из действия внешней, то есть объективной / объектной, детерминации, включающей в себя ряд внешних и внутренних факторов (исторические, социальные, экономические, биологические или психологические).

Вклад культуры в развитие детства, понятый как переосмысление ею собственных начал, которое приводит к самоусовершенствованию общества через отношение к ребёнку, можно осознать только обратившись к логике конструктивизма, поскольку любые проявления бытия человека выступают развивающимися явлениями культуры лишь тогда, когда попадают в оборот общественной дискуссии и становятся предметом философской и научной рефлексии, участвующей в их культурно-историческом формировании. Конструктивизм как логика, учитывающая роль творческого субъекта в познании, помогает осознать и относительность, и историко-культурные корни наиболее распространённого представления о развитии детства как реализации готовой исторической программы, приводя к альтернативному пониманию сути эволюции детства. Это понимание предполагает, что развитие явлений культуры есть в то же время развитие мысли о них, которая всё время переопределяет их и

Приведённые нами соображения о нелинейности в формировании детства как явления культуры вызывают сомнения в соответствии схемы исторического развития типов детства, предложенной В.Т. Кудрявцевым, исторической реальности, которую некоторым образом «приспосабливают» к определённой психологической логике. В.Т. Кудрявцев выделяет три последовательные исторические «формации» детства: квазидетство, неразвитое детство и развитое детство [9]. Смысловое движение внутри этой схемы продолжает подход Д.Б. Эльконина, рассматривавшего развитие детства в связи с символической игровой практикой детей, которая как способ осмысления и освоения предметной деятельности развивается с усложнением содержания и условий труда в ходе стадийного развития общества в истории (К. Маркс).

«Спрямо́нность» логики схемы В.Т. Кудрявцева приводит к характеристике квазидетства как формации, свойственной лишь ранним этапам истории человеческого общества, когда дети не составляют отдельного от взрослых сообщества, сзымалства вовлекаясь в хозяйственную жизнь. Однако исследователи конца XIX в. и культурные антропологи, заставшие первобытные сообщества в первой четверти XX в., отмечают множество признаков, по которым дети в этом социуме выделяются из мира взрослых и даже различаются по возрастным категориям и статусу: это и специализация детских занятий (старшие дети приглядывают за младшими), и наличие разных правил поведения и систем ограничений для детей и взрослых, и обязательность ритуала посвящения детей во взрослую жизнь — инициации, без которой они вообще не могут получить статус взрослого.

В то же время историки именно средневековое детство характеризуют как невыделенность ребёнка из общества взрослых. Ф. Арьес говорит по этому поводу, что такой «проблемы», как ребёнок, как забота о нём, не существовало для средневековой цивилизации. Спустя недолгое время после того, как ребёнка переставали кормить грудью, он становился «естественным товарищем взрослого человека». «Возрастные категории неолита, *paideia* эллинов предполагали разницу между миром детей и взрослых и некий переходный период, который заполнялся обучением и воспитанием, — пишет Ф. Арьес. — Средневековая цивилизация не понимала этой разницы и не имела понятия о переходном периоде» [1, с. 409].

Ф. Арьес прослеживает, как отношение общества к ребёнку развивается в направлении его индивидуации, обособления от коллектива

и появления *заботы* обо всех аспектах его жизни, от здоровья и образования до духовного воспитания. В центре внимания историка находятся семья и школа как главные институты созидания детства, которые совместными усилиями «вытягивают» ребёнка из мира взрослых, лишая его присущей ему свободы, чтобы формировать тело и душу. Ракурс, с которого Арьес рассматривает детство, необычен: это сфера развития чувств в отношении взрослого к ребёнку, но он представляет для нас особенный интерес потому, что косвенным образом, в своеобразном преломлении отсылает к тем фундаментальным процессам движения идей, которые происходили в европейской цивилизации с появлением и развитием научного познания. Именно гносеологическое отношение к миру и человеческой природе было основанием для производства в философии и науке идеологем, которые были истинной причиной всех преобразований европейской культуры, включая отношение к детству.

Следует отметить, что и В.Т. Кудрявцев вносит в понимание детства конструктивистский момент, подчёркивая, с одной стороны, что детство является производением культуры, а с другой, что оно само играет в культуре творческую, новаторскую роль. Его теория детства строится с учётом эволюции отношений между миром взрослых и миром детей. Современный тип «развитого детства» определяется им как открытый в будущее диалог / со-действие взрослого и ребёнка, в ходе которого не просто осваиваются, а проблематизируются смыслы культуры, благодаря чему психологическое развитие приобретает новые черты, а его результатом становится самоопределение ребёнка как субъекта истории и культуры. Продуктивный, проблематизирующий наличную культуру диалог ребёнка и взрослого рассматривается как актуальное психокультурное новообразование, уже проявляющее себя как глобальная, набирающая влияние тенденция. Она ставит под сомнение традиционную социально-историческую парадигму детства и развития, консервирующую сложившееся отношение к ребёнку в психологии и образовании.

Несмотря на критику В.Т. Кудрявцевым социально-исторической парадигмы, представляющей ребёнка как формируемое извне существо, его собственная схема развития детства строится на тех же принципах, когда связывает современное развитое детство с открытием принципиально нового типа отношений между взрослыми и детьми, благодаря которым детство меняет статус: из долгого периода подготовки к бытию в социуме и культуре детство

ственное состояние индивидуума складывается независимо от родителей и предков, в отрицании наследственности» (цит. по: [7, с. 164]).

После долгих веков господства теоцентрической картины мира природа человека, помещённого культурой в центр мироздания, закономерно становится главным предметом философской и научной рефлексии. Именно в это время из секуляризованного понимания природы и происхождения человека зарождается исторический подход (Дж.Б. Вико), который будет положен в основу всего гуманитарного знания. Но распространению «большого» историзма в науках о человеке предшествовало появление историзма «малого», касающегося понимания событий индивидуальной человеческой жизни. Таким образом, гуманитарная мысль раньше всего направляется на детство, осознавая его как значимый период жизни человека и обнаруживая в ребёнке особенное существо, найти подходы к обучению и воспитанию которого становится одной из главных задач культуры. Детство в ситуации организованного взрослыми воспитания и обучения теперь предмет особого внимания гуманистов, которые начали пролагать пути к исследованию человеческой природы через первоначальные поиски правильного, научно обоснованного подхода к обучению детей.

Руководящая идея педагогики Возрождения была заимствована у философов античности как принцип природосообразности (трактат Аристотеля «Политика»). Этот подход основывался на определении соотношения в развитии двух сил — природы и культуры. Обучение должно было следовать за природой ребёнка, на которую переносились законы развития физической материи — в её движении от простых форм к сложным. Из этих механистических соображений выводились задачи образования. И относились они не столько к ученику, сколько к учителю, к организации процесса обучения и его содержанию. Прежде всего, в обучении должны были учитываться психологические возможности детей разного возраста. Это, казалось бы, элементарное требование было действительно нововведением во времена, когда на университетской скамье могли оказаться одновременно и дети, и великовозрастные молодые люди. Кроме того, образование должно было направлять усилия на выявление и развитие способности отдельной личности.

Таким образом, одним из итогов переосмысления выдающимися деятелями эпохи Возрождения трудов античных авторов стала бурная активизация педагогической мысли во всей Европе. Гуманистическое отношение к чело-

веку как неповторимой индивидуальности способствовало тому, что образование, нацеленное на развитие способностей, стало одним из порождающих моментов культуры и дало новый импульс всей европейской философии и науке. Многие из гуманистов стали творцами собственных педагогических систем. Общим в этих системах было провозглашение гармонического развития всех сторон личности ученика, с учётом его интересов и особенностей. Кроме того, из обучения полностью исключалось принуждение: оно должно было исходить из поощрения свойственной детской природе любознательности. Характерной чертой педагогической мысли, ввиду общего требования следовать природе, была особая роль эмпирического, чувственного опыта, что отразилось и в утверждении принципа наглядности обучения, и в способе построения знания в логике индукции. Эти нововведения были полной противоположностью схоластической педагогической традиции, с её чрезмерной «книжностью», засильем догматики и умозрительных истин. Педагогический выбор был сделан в пользу индивидуального опыта субъекта учения, пусть этот опыт пока представлялся как исключительно «внешний», практический, без учёта «внутреннего измерения» личности (Э. Роттердамский, Х. Вивес, Я.А. Коменский, Р. Бэкон) [16].

Таким образом, открытие и формирование детства как культурного феномена свидетельствует о возникшей потребности человека осмыслить свои культурные основания, условия и возможности исторического прогресса общества, что прежде всего находит выражение в познавательном отношении к ребёнку. В его лице человечеству впервые открылась возможность «безграничного» совершенствования своей природы, условием которого стал «правильный», то есть научно обоснованный, подход к ней. Это способствовало превращению педагогической теории и практики в главную арену исследования и осмысления природы человека, которая стала со временем предметом науки психологии.

За подъёмом педагогической мысли в эпоху Возрождения последовало мощное движение Просвещения, которое стремилось поставить его идейные итоги на научную основу. Наука в Новое время окончательно утверждает себя как наивысшая форма человеческого разума, что приводит к ориентации гуманитарной мысли на достижения естествознания. В своей деятельности просветители — учёные, философы, организаторы образования, педагоги — исходили из тех же взглядов, что и гуманисты, по-

Идеал человека Просвещения при всех положительных моментах, унаследованных им от педагогической практики Возрождения, апеллировал прежде всего к чистой абстракции человека, к объективной нормативности его интеллектуальной деятельности, что хорошо видно на примере философии Ф. Бэкона, критически направленной по отношению к субъективности как основанию всех человеческих заблуждений.

Забегая вперёд, нарисуем в отдалённой перспективе эффект от построения соответствующей этим установкам психолого-педагогической системы, который никак не мог быть запланирован философами-просветителями. «На выходе» обучения, выстроенного на сведении всего человеческого многообразия к упорядоченному правилам интеллектуальной деятельности психологическому стандарту, к одинаковому для всех опыту приобретения формализованных знаний (сугубо положительному, с точки зрения воспитателя), — должен был получиться послушный, управляемый гражданин. Таков и был результат воплощения идеалов Просвещения, усвоенных развивающимися педагогическими системами во всей Европе.

Психологические достижения английского эмпиризма были взяты на вооружение немецкой педагогикой, где прошли к тому же дополнительную закалку в суровой герbartианской системе обучения (хотя Ф. Герbart и учился у гуманиста И. Песталоцци, это не мешало ему доказывать обязательность физических наказаний). Педагогика Просвещения стала основанием всех традиционных психолого-педагогических подходов и со временем проявила свои негативные черты. Немецкую систему образования К.А. Левинсон охарактеризовал следующим образом: «...Воспитание послушного человека было одной из целей, которые ставили перед собой немецкие педагоги, исходя из своих представлений об интересах и государства, и учителей, и самих учащихся. Ребёнок, наученный слушаться, рассматривался как хороший ученик и в перспективе — хороший работник и хороший подданный, и наоборот, послушное следование указаниям было хорошо для ученика, так как именно оно, а не собственные размышления и выбор обеспечивали успех в учёбе. Активная работа педагогов по воспитанию послушных учеников, пусть она и не была всегда вполне успешной, не могла не сказываться на том, каких людей выпускала образовательная система в жизнь, а следовательно, на общественном климате. Получается, что германские школы и гимназии конца XIX — начала XX в. способствовали формированию нескольких по-

колений с высокой долей людей «радно послушных», причём не только в смысле дисциплины внешнего поведения, но и в интеллектуальном смысле, то есть приученных некритично принимать доктрины, за которыми стоял авторитет начальства. Возможно <...> это сыграло свою роль в том, что в 1930-х гг. XX в. <...> столь огромное количество людей приняло национал-социалистический режим, его расовую теорию, его авторитарную государственную доктрину и его репрессивную практику...» [10].

Размышления З. Фрейда о репрессивной функции культуры, возможно, были первой критикой результатов культурно-просветительской индоктринации и реакцией психологической мысли на агрессивное «внедрение культуры» (заметим, культуры, сжатой до функции усвоения знания) в массовое сознание (мы имеем в виду работу З. Фрейда «Недовольство культурой», вышедшую в 1930 г. [14]). Однако те же просветительские педагогические установки были характерны для Европы на протяжении всего XX в. Анализируя ситуацию во французском школьном образовании 60-х гг. социологи П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон рассуждали о символическом насилии и культурном произволе всякого педагогического воздействия, социальным условием реализации которого является педагогический авторитет. Они призывали общество осмыслить эти явления и контролировать их с точки зрения новых задач, стоящих перед образованием [4].

Такие же педагогические установки легко обнаруживаются в современной системе образования, к ним относятся отождествление авторитета знания и авторитета учителя, нормативный, воспроизводящий подход к культуре и подведение личности под установленные стандарты интеллектуального развития. Подобного рода критика педагогики Просвещения мотивирована тем, что её принципы надолго закрепились в культуре как единственно правильные. Этот тип обучения и воспитания подразумевает возможность (и предлагает систему средств) целиком внешнего управления процессом преобразования внутренней природы человека, чему соответствует концепт психологического развития как интериоризации системы организованных извне воздействий пассивным воспринимающим субъектом, — несмотря на весь прогресс психологии и педагогики мы все ещё не можем сказать, что эти установки себя исчерпали.

Альтернативу педагогике Просвещения мог бы составить подход к детству Ж.-Ж. Руссо. Современная «конфигурация» детства является

степени будет высвечивать всегда имевший непреходящую ценность культуротворческий диалог ребёнка и взрослого, а в образовании всё большее значение будет приобретать творческий аспект развития ребёнка, для которого

в сотрудничестве со взрослым откроется возможность свободно производить самого себя в качестве субъекта культуры. Эта задача является зоной и ближайшего, и всего последующего развития психолого-педагогической практики.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Арьес Ф.** Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; [пер. с франц.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
2. **Баткин Л. М.** Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л. М. Баткин. – М. : Наука, 1989. – 272 с.
3. **Библер В. С.** От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Изд-во политической литературы, 1991. – 414 с.
4. **Бурдье П.** Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон ; [пер. с фр.]. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
5. **Буркхардт Я.** Культура Возрождения в Италии / Я. Буркхардт ; [пер. с нем.]. – М. : Юристъ, 1996. – 591 с.
6. **Бэкон Ф.** О достоинстве и приумножении наук // Сочинения : в 2 т. / Ф. Бэкон ; [пер. с англ.]. – М. : Мысль, 1971. – Т. I. – С. 85–546.
7. **Гайденко П.** История новоевропейской философии в её связи с наукой / П. Гайденко. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 456 с.
8. **Гуревич А. Я.** Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1990. – 396 с.
9. **Кудрявцев В. Т.** Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – Т. 19. – С. 17–33.
10. **Левинсон К. А.** Модернизация и школа в Германии на рубеже XIX–XX вв. [Электронный ресурс] / К. А. Левинсон // НЛО. – 2010. – № 105. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/105/le6-pr.html>.
11. **Павленская Е. А.** Эволюция жанра детского портрета в творчестве испанских придворных художников XVI–XVII вв. [Электронный ресурс] / Е. А. Павленская. – Режим доступа : <http://www.actual-art.org/en/k2010-2/st2010/96-viz/200-detskij-portret-ispanskikh-hudozhnikov.html>.
12. **Руссо Ж.-Ж.** Сочинения / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с фр.]. – Калининград : Янтарный сказ, 2001. – 420 с.
13. **Тулльвисте П.** Существует ли специфически детское вербальное мышление? / П. Тулльвисте // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 34–42.
14. **Фрейд З.** Недовольство культурой / З. Фрейд ; [пер. с нем.] // Психоанализ. Религия. Культура. – М. : Ренессанс, 1992. – 296 с.
15. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
16. **Ярошевский М. Г.** История психологии от Античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1996. – 416 с.

### REFERENCES

1. **Aries Ph.** Rebenok i semeynaya zhizn pri Starom poryadke / [per. s fr.]. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1999. – 416 s.
2. **Batkin L.M.** Italyanskoe Vozrozhdenie v poiskah individualnosti. – M.: Nauka, 1989. – 272 s.
3. **Bibler V.S.** Ot naukoucheniya – k logike kulturyi. Dva filosofskih vvedeniya v dvadtsat pervyyiy vek. – M.: Izd-vo politicheskoy literaturyi, 1991. – 414 s.
4. **Bourdieu P., Passeron J.-Cl.** Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemyi obrazovaniya / [per. s fr.]. – M.: Prosveschenie, 2007. – 267 s.
5. **Burckhardt J.** Kultura Vozrozhdeniya v Italii / [per. s nem.]. – M.: Yurist, 1996. – 591 s.
6. **Bakon F.** O dostoinstve i priumnozhenii nauk // Sochineniya: V 2 t. / [per. s angl.]. – M.: Myisl, 1971. – T. I. – S. 85–546.
7. **Gaydenko P.** Istoriya novoevropeyskoy filosofii v ee svyazi s naukoym. – M.: PER SE; SPb.: Universitetskaya kniga, 2000. – 456 s.
8. **Gurevich A.Ya.** Srednevekovyyiy mir: kultura bezmolstvuyuschego bolshinstva. – M.: Iskusstvo, 1990. – 396 s.