

Habermas Yu. *Budushchee chelovecheskoy prirody: na puti k liberalnoy evgenike* [Future of human nature: on the way to liberal eugenics]. Moscow, VesMir Publ., 2002.

Mattson L., Caffrey L. *Barriers to equal education for aboriginal learners*. Vancouver, 2001.

Singh U. K. *Tribal education*. New Delhi, Common Wealth Publ., 1997.

Smith D. Educating inner-city aboriginal students: The significance of culturally appropriate instruction and parental support. *McGill Journal of Education*, no. 34 (2), 1999.

Информация об авторе

Мазурова Мария Рудольфовна (Новосибирск, Россия) – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, 630073, проспект Карла Маркса, 20, e-mail: linaba@mail.ru).

Information about the author

Maria R. Mazurova (Novosibirsk, Russia) – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of Philosophy in FSSFEI HPE “Novosibirsk State Technical University”, (20 Karla Marksa Avenue, Novosibirsk, 630073, e-mail: linaba@mail.ru).

Принята редакцией 28.08.2014

УДК 130.2:37.01

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В. И. Шадрина

Реферат. *В представленной работе рассматривается проблема существования феномена культуры детства в контексте современного образовательного пространства. Известно, что в кризисное время одним из ответов образования на общественные вызовы становится новая или возрожденная контркультура. Культура детства как часть глобального культурного пространства наиболее подвержена данным отрицательным явлениям. Поэтому актуальность исследования раскрывается через анализ вопросов зарождения контркультуры в образовательном пространстве детства сквозь проблему генерации ценностей бытия. Автором статьи были выделены возможные источники зарождения детской контркультуры, оказывающей отрицательное влияние на полноценное развитие детей и их дальнейшее профессиональное становление.*

Представленный в работе материал позволяет сделать выводы о необходимости усиления влияния подлинной культуры в процессе образования детей с перспективой обеспечения стабильного развития общества и государства. Если в обществе существует потребность в духовной безопасности и конкурентоспособном, стабильном развитии в ближайшей перспективе, то культура в пространстве детства должна быть качественно организована и содержательно насыщена.

Ключевые слова: *бинарность культурологического статуса детства, образовательная среда, контркультура в образовании, конфликт ценностей.*

PHENOMENON OF CHILDHOOD CULTURE IN THE EDUCATIONAL SPACE

Shadrina, V. I.

Abstract. *The paper considers the problems of childhood culture phenomenon in the modern educational space. It is known that new or renewed counterculture becomes the response to the social challenges. Childhood culture as a part of global cultural space is mostly subject to bad influence. So the relevance of the research reveals in analyzing counterculture conception in childhood educational space and problem of values generation. The author represents possible sources of children counterculture genesis which influences badly children development and their professional development.*

The author makes conclusion about necessity to enhance influence of original culture in children education in order to provide sustainable development of society and country. If there is a need in spiritual security and competitive sustainable development of society then childhood culture should be well built and completed.

Key words: *dual cultural status of childhood, educational environment, counterculture in education, conflict of values.*

Введение. Пространство современного детства не имеет четких границ, содержательного разворота, смыслового поля, что связано с рядом специфических особенностей. Во-первых, с эволюционным улучшением качества жизни общества автоматически увеличивается продолжительность детского возраста, что является важным индикатором возросшей гуманности в общественном сознании. Во-вторых, детская инфраструктура, субкультура за короткий промежуток времени распространила свое влияние на мир взрослых. Данная асимметрия мира детей и взрослых носит неравномерный характер: имеет локальную, но устойчивую тенденцию развития. «Ребенок является творением культуры взрослых людей, и в то же время он приспосабливает и подчиняет окружающих, то есть изменяет уже сложившиеся культурные образцы, нормы отношений к себе, выступая полноправным субъектом культуры» [1, с. 3].

Постановка задачи. Феномен детства стал объектом научного исследования сравнительно недавно. В его становлении условно можно выделить три известных этапа. Первый выступает как этап «пренебрежения», что означало частичное и/или полное отсутствие ценности детской жизни. В народном фольклоре, мифах и преданиях, легендах доля «образа детства» ничтожно мала. Однако, по материалам отдельных археологических экспедиций, было установлено наличие особых погребальных обрядов детей и тщательного ухода за ними в период болезней. Ситуация начинает постепенно меняться с широким распространением основных религиозных учений – буддизма, иудаизма, христианства, ислама. Второй этап напрямую связан с представлением о детстве как «уменьшенной копии» взрослой жизни. Сохранившиеся иллюстративные материалы и художественные произведения эпохи Средневековья и частично Возрождения демонстрируют галереи маленьких взрослых – одежда, поведение, образ жизни не имеет специфического своеобразия. Концепция З. Фрейда впервые акцентировала внимание на детстве как ключевой стадии развития

человека. Наиболее полное воплощение эта установка получила только во второй половине XX века.

Рассмотренный подход к анализу становления представлений о феномене детства не является инновационным, но он позволяет наглядно увидеть трансформацию взглядов общества, выделить ряд значимых моментов для дальнейшего изучения. Так, социокультурное положение детства выступает универсальным индикатором общественного благосостояния: забота о детях в настоящее время рассматривается как инвестирование в стабильное (равно благополучное) будущее. Однако нередко существующие в обществе экономические или политические фильтры искажают адекватное видение целостного пространства детства. Важно отметить, что первое комплексное осмысление феномена детства относится к религиозным учениям, которые способствовали утверждению в массовом сознании ценности детской жизни, ее особом онтологическом статусе, что в настоящее время нуждается в реконструкции и новом осмыслении.

Особого внимания в вопросах изучения целостного феномена детства представляет типология культур, предложенная М. Мид. Известно, что она выделяла три типа культур: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Актуальность и востребованность теории М. Мид в настоящее время обусловлена тем вкладом, который она привнесла в анализ феномена культуры относительно мира ребенка. Будущее общества напрямую зависит от детей: насколько они будут способны транслировать универсалии культуры в повседневную жизнь, настолько общество гарантирует себе стабильность и благополучие.

Действительно, не имея мощной врожденной биологической программы, человек с каждым новым поколением осваивает не только продуктивные навыки выживания, но и самое главное, чтобы оставаться «венцом природы», он должен осваивать пространство культуры заново, то есть происходит так называемое внегенетическое наследование с помощью деятельности «опредмечивания» и «распредмечивания» культуры. Механизмы этого наследования различны в пространственном и временном контексте. Безусловно, каким бы не было общество, самостоятельно ребенок этот путь не может преодолеть, ему необходим наставник – Взрослый. Но М. Мид удалось смоделировать развитие общества в век информационных технологий, где скорость обновления информационных потоков задает темп жизни, а не наоборот. Соответственно, фактор возраста и присутствия именно ему психофизиологических характеристик позволяет устанавливать своеобразный диктат «мира детей» над «миром взрослых». В данном случае конфликт ценностей поколений («отцов и детей») решается в пользу младших.

Хронотоп детства раскрывается в диаде «здесь и сейчас», другого места и времени у него нет. Любое искусственное замедление или, наоборот, ускорение процессов становления и развития человека чревато серьезными последствиями, не всегда обратимыми и необходимыми. Природа человека с самого раннего возраста гармонична в индивидуальном плане и дихотомична по гендеру, что в практической деятельности все еще нуждается в достойном воплощении, в частности в системе массового обра-

зования, ориентированной, как правило, на так называемую усредненную модель ученика.

Эволюционным достижением следует воспринимать принципиальную неразделимость пространства детства и культуры. Человек не способен достичь вершин индивидуального бытия только благодаря природе, для этого необходимо найти достаточно обособленную нишу для самоутверждения, которой является общество. Только в системе общественных координат получает развитие его вторая природа – социальная. Единство биологической и социальной природы человека выступает платформой его становления, но не развития по пути приобретения собственного, уникального образа. Важную роль в формировании Человека играет культура – она призвана сохранить его одновременно от деградации до уровня примитивизации и от чрезмерного самовозвышения над реальностью. Культура – это своего рода «защитная оболочка» человека, важнейший регулятор его бытия. Ребенок же выступает непосредственным ее наследником и в последующем созидателем. Поэтому пространство детства является частью пространства функционирования культуры.

Широко распространенным и укоренившимся в общественном сознании выступает положение, согласно которому процесс *полноценного* вхождения ребенка в социум описывается как социализация. Ошибочность данного положения коренится в неточном понимании процесса социализации и его онтологическом значении. «Социализация – процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социокультурного опыта: социальных норм, ценностей, образцов поведения, ролей, установок, обычаев, культурных традиций, коллективных представлений и верований и т.п.» [2, с. 546]. Однако в практической деятельности социализация рассматривается как адаптация ребенка к требованиям и нормам общества, в котором он живет. Ребенок в таких условиях просто не способен стать успешным и гармонично развитым, помимо социализации как таковой, для него особое значение приобретает специфический (антропологический) процесс – инкультурация.

«Инкультурация – процесс приобщения индивида (или группы) к культуре, усвоения существующих привычек, норм и паттернов поведения, свойственных данной культуре» [2, с. 540]. Ребенок нуждается в освоении пространства культуры как ее прямой наследник и будущий творец. Причем изначально он должен воспринять родную (национальную) культуру через язык и прочие ее атрибуты, а затем государственную и культуру других сообществ. На таком пошаговом вхождении в культуру базируется один из основополагающих принципов образования – принцип культуросообразности. Соответственно, процесс социализации раскрывается через реализацию принципа природосообразности.

Социализация и инкультурация не тождественные друг другу процессы, но взаимодополняемые. «Основоположник культурно-исторической психологии Л.С. Выготский подчеркивал, что овладение культурными объектами (языком, орудиями и т.д.) невозможно вне социальной структуры, то есть социальная среда является необходимым, но недостаточным условием для инкультурации индивида. Инкультурация подразумевает усвоение и символического пространства культуры. Непрерывность куль-

турного развития порождает единый процесс усвоения обычаев и реализации их в будущей практике, условия для которой как раз и предоставляет общество. Таким образом, результатом социализации является обретение способности изменяться, результатом же инкультурации – «качественные особенности изменений» [2, с. 103]. Поэтому размежевание этих процессов в пространстве детства нецелесообразно, оно влечет за собой одностороннее развитие индивида и образование «белых пятен» в структуре его жизненно важного опыта, которые впоследствии слабо корректируются.

От простого к более сложному с одновременной ориентацией на возвышенное – такова в целом идеология детства. В связи с этим абсолютно логичным и приемлемым выступает требование к организации пространства становления и развития ребенка как к высокоорганизованной социокультурной среде. Нередко страхи и ограниченные знания взрослых по отношению к детям приводят к искусственному уменьшению, обеднению их мира, как внутреннего (духовного), так и внешнего (собственно среды функционирования). Следует помнить, что среда выступает одновременным условием и фоном для полноценной реализации сущностного потенциала детства.

Результаты. Потребность в культуре на всех уровнях бытия и индивидуального сознания является специфической, но фундаментальной человеческой потребностью. В свою очередь, детство представляет собой период наиболее активного усвоения культурных образцов, если таковых нет или их недостаточно, то данное место незамедлительно заполняется различными мифами и стереотипами повседневности, нередко деструктивного, враждебного характера. Поэтому особую ценность приобретает образование как канал трансляции ценностей и смыслов культуры в структуру личности каждого человека. Образование способствует распределению культурной реальности и осознанному ее восприятию, что практически невозможно за его пределами. У человека нет врожденных навыков «культурности» и «образованности», все это ему необходимо приобретать в течение всей жизни. Причем навыки эти ограничены во времени и без постоянного стимулирования распадаются или деформируются.

Образование помогает человеку найти собственную экологическую нишу в пространстве функционирования культуры. Неочевидную, но важную роль в данном процессе играет проблема формирования основ научной картины мира в структуре мировоззрения личности, поскольку критическое восприятие окружающей реальности, а следовательно, места и роли культуры в жизни социума базируется на вполне конкретных естественнонаучных и гуманитарных знаниях. Только в системе целенаправленного обучения и воспитания подлинно научное знание может войти в мир ребенка и стать платформой для его самореализации в дальнейшем. Само образование выступает в роли некой призмы, сквозь которую должны преломляться и отражаться две сферы, а именно науки и культуры.

«Для понимания человека как творения культуры было бы более продуктивным определить культуру как позитивный опыт человечества, обладающий человекотворческой функцией, в структуре которой воспроизводится структура человеческого деятельностного отношения к миру»

[3, с. 98]. Л. А. Беляева предлагает выделять в культуре практический, теоретический и ценностно-ориентирующий слои. Данная структура в целом является вполне логичной и обоснованной при учете, что последний выделенный компонент во многом растворен в первых двух. Следует обратить внимание на интерпретацию культуры как «позитивного опыта человечества», что в настоящее время представляется как весьма спорное утверждение. Внутренняя структура культуры неоднородна и временами противоречива, что «объясняется многими причинами, и одной из важнейших является то, что культура включает в себя массу разнородного материала» [2, с. 278].

В конкретно-исторических условиях или в рамках одного государства можно, помимо основной (официальной) культуры, выделить отдельные подкультуры. Под субкультурой подразумевается «особая форма культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственным ценностным строем, обычаями, нормами, стандартами поведения» [2, с. 546]. Характерной особенностью субкультуры является ее «мирное» позиционирование на фоне магистральной культуры. Государственная культура и субкультуры не имеют принципиальных различий и вполне эффективно функционируют в рамках одного социума.

В отличие от субкультуры, контркультура раскрывается через прямое противопоставление господствующему виду культуры и имеет во многом агрессивную природу по отношению к устоявшимся общественным традициям. Начинаясь с индивидуального бунта, осознания нетождественности собственного Я и мира господствующих предписаний, сущность контркультуры воплощается впоследствии в поиске новых форм социализации, способных создать оптимальные условия для реализации естественных прав человека. Контркультура как возможность присутствует в любой социальной системе, заявляя о себе в периоды социальной нестабильности, кризиса официального миропонимания, его неспособности адекватно отразить происходящие культурные процессы. Потеря однозначности в осмыслении окружающей действительности порождает стихийный контркультурный поиск нового языка культуры.

Кризис культуры связан с кризисом ценностного основания бытия, отсутствием рефлексии над его сущностными основаниями. Кризис культуры не существует обособленно, он оказывает влияние на общество, пронизывает все его уровни и наиболее мощно отражается в системе образования. Ценностное ядро образования и культуры идентично, соответственно «размывание» ценностей в культуре приводит к их вырождению в образовании. Образование в кризисные времена становится разновидностью симулякра. Нет смысла в реставрации оболочки, если нет содержательных попыток реконструкции первооснов. Нельзя не согласиться с выводами В. Н. Поруца, описывающего современную ситуацию в обществе как «катастрофическую». Поэтому попытки модернизации отечественного образования и развития инновационного движения внутри него выглядят не более чем возрастанием энтропийности внутри диссипативной структуры.

Безусловно, образование культурно детерминировано, но, с другой стороны, образование – это и генератор сценариев будущего. В образова-

нии сочетаются ретроспективный и футурологические векторы. При этом «образование является той средой, где нередко зарождаются революционные идеи. Будучи элементом культуры, оно в то же время способно порождать и контркультуру» [4, с. 102]. В обыденном представлении образование всегда характеризуется как нечто позитивное и важное как в масштабах отдельно взятого человека, так и государства. Гораздо меньше внимания принято уделять вопросам обратного эффекта от образовательной деятельности и образования в целом. Очевидный парадокс заключается в том, что на практике обратные результаты как раз не редкость («горе от ума»). Поэтому правомерным становится вопрос о том, насколько потенциал образования конструктивен и управляем, существуют ли границы его позитивной реализации.

Механизмы зарождения контркультуры в образовании являются мало изученными, особенно в отечественной практике. Представители так называемой западной критической педагогики (И. Иллич, П. Фрейре, П. Мак Ларен и другие) подвергают анализу отдельные элементы образовательной среды, чаще всего вне целостного культурного контекста. В их исследованиях, как правило, не поднимаются вопросы о бинарности природы образования, то есть если есть положительные результаты, то обязательно должны быть отрицательные. На каком этапе взаимодействия культуры и образования начинает функционировать контркультура, можно ли это предупредить? Насколько данные вопросы находят свое отражение в структуре феномена культуры детства?

Выводы. В предпринятой попытке исследования в настоящее время можно сделать ряд предварительных выводов. Во-первых, первопричиной зарождения контркультуры детства вполне может быть так называемый конфликт институтов социализации, в результате которого значительным образом обостряется проблема двойных стандартов. Так, в сфере образования официально культивируются конструктивные модели и ценности бытия, но в обыденной реальности ситуация имеет абсолютно противоположный характер. Чтобы изменить ситуацию, следует признать за образованием в первую очередь статус в качестве фундамента гражданского общества. Следовательно, это должна быть независимая и качественная система образования, направленная на формирование критического мышления, целостного мировоззрения, поскольку чем выше образовательный уровень общества, тем труднее оно поддается манипуляциям и тем эффективнее решает проблему выбора стратегических целей деятельности. Если же ситуация имеет иной характер, то приходит время стагнации, а затем перемен, что является необходимым условием для распространения контркультуры.

Во-вторых, причиной рождения контркультуры в образовании может послужить процесс искусственного внедрения новых ценностей в повседневную жизнедеятельность общества. «Идеи и ценности, «генетически» не связанные с ядром культуры, начинают играть деструктивную роль, разрушая целостность культурной системы» [5]. Конфликт ценностей способен дестабилизировать общество, внести в него духовный раскол. В ситуации, когда в одном обществе существуют отдельные группы с различным цен-

ностным набором, классовый конфликт неизбежен. Образование – индикатор общественного благополучия, оно способно чутко отвечать на вызовы времени. В кризисное время ответом образования на общественные вызовы вполне может стать новая или возрожденная контркультура.

Феномен культуры детства в образовательном пространстве имеет свое видовое своеобразие и специфические черты, которые не могут быть приняты, как только позитивные. Детство как феномен культуры не есть абсолютное добро, это разновидность мифа или общественный самообман. Однако всегда важно помнить, что только период детства наиболее чувствителен к влияниям культуры и образования. Поэтому если в обществе существует потребность в духовной безопасности и конкурентоспособном, стабильном развитии в ближайшей перспективе, то культура в пространстве детства должна быть качественно организована и содержательно насыщена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мамычева Д. И.** Феномен детства в европейской культуре: от скрытого дискурса к научному знанию: автореф. дис. ... канд. культурологии. – СПб., 2009.
2. **Культурология** / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2007.
3. **Беляева Л. А.** Философия воспитания как основа педагогической деятельности. – Екатеринбург, 1993.
4. **Брунер Дж.** Культура образования. – М.: Просвещение, 2006.
5. **Запесоцкий А. С.** Образование: Философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003.

REFERENCES

1. **Mamycheva D. I.** *Fenomen detstva v evropeyskoy kulture: ot skryitogo diskursa k nauchnomu znaniyu*. Diss. kand. Kulturologii [Phenomenon of childhood in the culture of Europe. Candidate Culturology sci. diss.]. Saint-Petersburg, 2009.
2. **Solonin Yu. N., Kagan M. S.** *Kulturologiya* [Culturology]. Moscow, Vyshee obrazovanie Publ., 2007.
3. **Belyaeva L. A.** *Filosofiya vospitaniya kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Philosophy of education as a fundamental of pedagogical activity]. Ekaterinburg, 1993.
4. **Bruner Dzh.** *Kultura obrazovaniya* [Culture of education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2006.
5. **Zapesotskiy A. S.** *Obrazovanie: Filosofiya, kulturologiya, politika* [Education: Philosophy, culturology and politics]. Moscow, Nauka Publ., 2003.

BIBLIOGRAPHY

- Burdyo P., Passron Zh.-K.** *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [Reproduction: elements of theoretical education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007.
- Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A.** *Kontseptsiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [Concept of moral and spiritual development of a citizen of Russia]. Moscow, Prosveshchenie, 2010.
- Illich I.** *Osvobozhdenie ot shkoly. Proporsionalnost i sovremenniy mir* [Schools release. Proportions and modern world]. Moscow, Prosveshchenie, 2006.

- Education** for Democracy. Washington, DC, Albert Shanker Institute Publ., 2003.
- Hummel Ch.** Education today for the world of tomorrow. Paris, UNESCO, 1977.
- Whitehead A. N.** Education in the Age of Science. New York, Basic Books Publ., 1959.
- Fullan M.** *Novoe ponimanie reform v obrazovanii* [New perception of reforms in education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2006.
- Gershunskiy B. S.** *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI v.* [Philosophy of education for 21st century]. Moscow, MPSI Publ., 1998.
- Gusinskiy E. N., Turchaninova Yu. I.** *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya* [Introduction into philosophy of education]. Moscow, Logos Publ., 2001.
- Kumbs G. F.** *Krizis obrazovaniya v sovremenном mire* [Crisis of education in the modern world]. Moscow, Progress Publ., 1972.
- Lihachev B. T.** *Filosofiya vospitaniya* [Philosophy of upbringing]. Moscow, VLADOS Publ., 2010.
- Mak-Laren P.** *Zhizn v shkolah: vvedenie v kriticheskuyu pedagogiku* [School life: introduction into critical pedagogics]. Moscow, Prosveshchenie, 2007.
- Novichkova G. A.** *Istoriko-filosofskie ocherki zapadnoy pedagogicheskoy antropologii* [Historic and philosophic proceedings of the western pedagogical anthropology]. Moscow, IFRAN Publ., 2001.
- Pechchei A.** *Chelovecheskie kachestva* [Human qualities]. Moscow, Progress Publ., 1985.
- Porus V. N.** *U kraya kultury* [At the edge of the culture]. Moscow, «KANON» and «Reabilitatsiya» Publ., 2008.
- Silverstov V. V.** *Kultura. Deyatelnost. Obschenie.* [Culture. Activity. Communication]. Moscow, ROSSEPN Publ., 1998.
- Sukhomlinskiy V. A.** *Kak vospitat nastoyashego cheloveka* [How to bring up a good person?]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989.

Информация об авторе

Шадрина Виктория Ивановна (Чита, Россия) – аспирант, ГОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» (ФГБОУ ВПО «ЗабГУ»), Институт социальных наук, психологии и педагогики, социологический факультет, кафедра философии (672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, д. 30, e-mail: shadrinaviktorii@gmail.com).

Information about the author

Viktoriya I. Shadrina (Chita, Russia) – PhD-student at the Chair of Philosophy, Institute of Social Science, Psychology and Pedagogics, Faculty of Sociology in FSSFI HPE “Transbaikal State University” (30 Aleksandro-Zavodskaya Str., 672039, Chita, e-mail: shadrinaviktorii@gmail.com).

Принята редакцией 13.08.2014