


## Глава 19.

### РЕБЕНОК И ДЕТСТВО В СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Е.В. Квас*

Дрогобычский государственный педагогический университет имени  
Ивана Франко  
г. Дрогобыч, Украина

 *Исследования проблем детства достаточно обширны, многовекторны. Они объединены в большой междисциплинарный сегмент, в котором содержатся различные теоретические направления, концепции, модели, связанные с исследованием детства. Кроме того, такие исследования имеют свою динамику, вырастают из определенных общественных и культурных контекстов, образуя все больше научно-поисковых направлений, которые, так или иначе, исходят из ответа на два важных вопроса. Во-первых, как относиться к работам по проблемам детства, которые были опубликованы в прошлом, чтобы избежать их недооценки. Во-вторых, как не поддаваться детализации при изучении источниковедческого массива по истории исследования ребенка и детства.*

Исследования проблем детства достаточно обширны, многовекторны. Они объединены в большой междисциплинарный сегмент, в котором содержатся различные теоретические направления, концепции, модели, связанные с исследованием детства. Кроме того, такие исследования имеют свою динамику, вырастают из определенных общественных и культурных контекстов, образуя все больше научно-поисковых направлений, которые, так или иначе, исходят из ответа на два важных вопроса. Во-первых, как относиться к работам по проблемам детства, которые были опубликованы в прошлом, чтобы избежать их недооценки. Во-вторых, как не поддаваться детализации при изучении источниковедческого массива по истории исследования ребенка и детства.

Методологически за основу можно взять структурный анализ, который позволит охватить значительное исследовательское поле по обозначенной проблематике, упорядочив его. Другой методологический подход заключается в сосредоточении внимания на анализе исследований по проблеме детства в динамике их развития.

Первый подход присущ фундаментальным исследованиям по проблеме ребенка и детства таких зарубежных исследователей, как М. дю Буа-Реймон, Г. Шинкер, Г. Крюгер [1], Б.Сливерский [2] и др. Работы этих авторов – своеобразные рассуждения о проблемах ребенка и детства на протяжении развития человеческой цивилизации. Из этих работ мы можем узнать теоретические и методологические контексты исследований детства и детоцентризма (пайдоцентризма, педоцентризма).

Социологам, социальным педагогам более близким является второй подход – анализ общественных феноменов детства (Ф. Арьес [3], К. Арнольд, И. Венкен, И. Зиннекер). Речь идет, прежде всего, не столько о структуре исследований, сколько об их развитии. В частности, из каких источников, из каких общественных, культурных изменений вытекают исследования проблем детства, отвечают каким социальным заказам, как воспринимаются, какую роль выполняют, какие общественные силы иницируют, поддерживают и узаконивают данные исследования.

Очевидно, что за поставленными вопросами может скрываться определенная метатеория о роли науки, как динамичной и общественной структуры. Ведь она развивается, как благодаря внутренним силам, связанным с теорией, эпистемологией, так и внешним, которые могут привести к различного рода психологическим и социологическим обоснованиям. Скорее всего, науке присущи скачкообразные изменения, определенные пограничные переходы в рамках различных наук. В исследованиях часто возникают новые предпосылки – реинтерпретация понятий, возникают другие вопросы и ответы на них. Старые теории, концепции, стереотипы не просто уходят в прошлое, но и поглощаются новыми. Вследствие аккумуляции результатов исследований происходит коррекция и определения их направления.

Интердисциплинарные переходы, присущие смежным гуманитарным наукам, приводят к появлению новых одобряемых обществом парадигм, включающих в себя определенные теории, категории, понятия, закономерности, появление которых можно заметить как через научные революции, так и эволюцию, наступившую вследствие общественно-экономических и культурно-образовательных изменений. Именно эволюционный подход является наиболее типичным для исследований по проблемам детства. Ведь они образуются из определенного типа мышления о ребенке и его общественной роли.

На это накладывается и определенное виденье педагогики и психологии. Важными для этих исследований являются общественная и воспитательная практика. Ребенок и детство, с одной стороны, находятся в центре внимания общества, а с другой – в новейшей истории появляются события, которые создают соответствующий климат для выделения исследований по проблемам ребенка и детства в отдельное научное направление.

**Цель статьи** – рассмотрение этапов развития исследований детства и определения будущих исследовательских перспектив по проблемам ребенка и детства.

Интерес к ребенку и детству в научном мире имеет свою длительную историю. Одно только реформаторское движение "нового воспитания", возникший на рубеже XIX – XX века, показало весь потенциал внутреннего мира ребенка. По мнению известного шведского педагога Э. Кей, ребенок в XX в. должен был спасти мир, освободить человечество от войн, насилия, и построить рай на земле. Ключом к этому мифическому миру должна была стать наука. Целый ряд выдающихся ученых – педагогов, психологов, врачей, – активно работали в лабораториях Бельгии, Швейцарии, Франции, Германии над тем, чтобы благодаря научным методам воспитать ребенка, свободного от любых человеческих слабостей.

Ребенок оказался в центре интересов общества, его проблемы стали активно обсуждаться. Это был совсем другой ребенок. Он пробуждал надежды, рос, творил. Благодаря "новому воспитанию" ребенок стал "солнцем, вокруг которого вращались разные объекты и институты, ребенок стал дорогостоящей яркой звездой, о которой взрослые заботились и которую опекали...." [4]. Выдающийся педа-

гог XX в. Януш Корчак об этом периоде сказал: "... вдруг ребенка стало много". Ученые довольно часто называют начало XX в. "коперниковским переворотом в педагогике". Именно в этот период исследования проблем детства выходят на передний план в педагогической науке. В них уже не идет речь только о дисциплине, обязанностях ребенка, ученика. Внимание ученых, родителей, педагогов привлекали, прежде всего, такие проблемы, как развитие ребенка, его индивидуальность, творчество.

Новое воспитание открывало ребенка, обосновывало необходимость его развития, искало психологические ключи к познанию человека и способов управления ним. Ребенок приобрел черты человечности, право на уважение к себе. Он перестал быть человеческой ценностью, на которую обращали внимание только в проекции на будущее, во взрослой жизни. Детство не было уже только периодом, который предшествовал взрослости.

Ребенок появился в общественном пространстве с различными атрибутами детского мира: детской литературой, детской культурой, детской одеждой и др.

Движение "нового воспитания", выдающиеся педагоги междувоенной эпохи Януш Корчак, Мария Монтессори, Овидий Декроли, Селестен Френе, Эллен Кей, София Русова, Станислав Шацкий и другие, сделали все возможное для того, чтобы мир взрослых не только воспринял ребенка, но и уважал, и ценил его со всеми сильными и слабыми сторонами. Ребенок должен был получить достоинство, уважение и права. Став центром семейной и общественной жизни, ребенок должен был не только освещать обыденность повседневной жизни, но и давать надежду на создание лучшего мира из-за ребенка, вокруг ребенка.

Эти первые исследования детства зачастую основывались на наивном сциентизме. Простые средства диагностики, измерения развития мышления и речи должны были открыть тайные закономерности развития ребенка. Бихевиоризм, как новая теория психологии развития, вызывал восхищение и порождал надежды на научные методы воспитания. Вера в науку перемешивалась с различными мифами о ребенке, родителях, семье. Больше внимания акцентировалось на значении биологических и психологических факторов в развитии

детей. Это развитие получило большой динамизм и эластичность. В указанный период достаточно распространенной была вера в то, что благодаря соответствующим методам, развитие ребенка можно направить в такое русло, которое позволит человеку в будущем лишиться своих слабостей.

Педагогическое течение "нового воспитания" по своему содержанию было достаточно разнообразным, в нем сосуществовали различные воспитательные идеологии, концепции, системы. Довольно часто недооценивалось значение общественных факторов, деформировалась роль духовной сферы и религиозного воспитания детей. С одной стороны, воспитание стало более прагматичным и методическим, а с другой – можно было наблюдать своеобразный романтизм, когда желаемое выдавалось за действительное и не находило научно-го обоснования и не подтверждалось педагогической практикой.

Новое воспитание открывало ребенка и детство. Ребенок стал звездой в общественном сознании, но это была одинокая звезда. Ведь достаточно мало внимания уделялось семье, матери, учителю. Педоцентризм не только ценил, но и переоценивал возможности и значение ребенка, выстраивал необоснованные мифы и видения.

В скором времени экономический кризис 30-х годов XX века, и вторая мировая война развеяли эти мифы. Ребенок перестал быть центром общественного внимания общества. Он стал, прежде всего, сиротой, жертвой насилия, орудием уничтожения целых народов.

Во второй половине XX в. проблемы детства и ребенка снова сфокусировались в центре внимания общества в контексте студенческих движений и революций 60-х годов, прокатившихся по западным университетам. Эти молодежные протесты были также наступлением на закостенелые традиционные институты, школу, семью, церковь. В центре критики оказалась и педагогика, особенно западноевропейская социальная педагогика. Альтернативой для доминирующих в то время властных образовательных институций была эмансипация разного рода общественных групп и общественных меньшинств. К ним относились, в частности, и женщины и дети.

Ребенок вновь оказался в центре внимания педагогов, родителей, общественных деятелей. Эмансипационные изменения существенно повлияли как на деятельность университетов, государственных и об-

ственных образовательных институций, так и самой педагогики. Эмансипация отвергала дидактический формализм, отрицала доминирование различных статистических исследований по проблемам воспитания. Кроме того, проблемы детства оказались в центре внимания общества. Исследования детства вновь актуализировались. Новое содержание приобрели компаративистские исследования в Европе и в Америке. Тематика детства в общественно-политическом и культурном контексте поставила ряд новых вопросов, которые были новаторскими и интересными.

Вместе с тем, эти идеи не всегда доходили до отечественных ученых и педагогической общественности, а если все же попадали в поле зрения, то через призму критических работ, в которых доминирующей была идеологическая составляющая. Нельзя сказать, что наши ученые не имели возможности ознакомиться с педагогическими исследованиями, проводившимися в Западной Европе. Речь идет, скорее всего, об отсутствии понимания тех общественных процессов и явлений, которые всколыхнули западный мир в 60-х годах XX в. Ведь они принадлежали к общественным теориям другой среды, которая, в свою очередь, представляла иную методологическую парадигму.

Молодежные протесты 60-х годов совпали с критикой существующей к тому времени эмпирической педагогики. Традиционные статистические исследования служили провластным интересам. Кроме того, уровень практического применения их был низким.

Альтернативой эмпирической педагогики стала эмансипационная педагогика (лат.эмансипация – освобождение сына из-под власти отца), возникшая в немецкой педагогике как составная критической теории (Франкфуртская школа). Представители этой школы поддерживали критический анализ общественных основ теории воспитания, в частности в отношении тех зависимостей и противоречий, которые тормозили развитие молодого поколения. В этот период в западных странах появились альтернативные школы, профессора, журналисты, художники и т.д. Другой альтернативной общественной теорией 60-х годов была теория обыденности (нем. Alltagstheorie), в основе которой были такие методы исследования, как герменевтический и этно-методологический анализ педагогических явлений. Оба альтернатив-

ных направления стали базовыми в антипозитивистском переломе в гуманитарных науках в Западной Европе. Они легли в основу ренессанса исследований по проблемам детства, значительно оживившемуся в 80-х годах XX в. в западноевропейских странах. Фундаментальной категорией этих исследований становится "детский мир", как отдельная общественная форма. В этих исследованиях основное внимание акцентируется на феноменологии. Благодаря этому, исследования по проблемам детства должны были стать практичными, естественными, связанными с жизнью.

Общественные трансформации, методологические и парадигмальные изменения привели к выделению новой аналитической категории, которой стало детство. Вместе с тем, детство потеряло свою психологическую выразительность, как это было во времена "нового воспитания". На первый план в 80-е годы выходят общественно-культурные и исторические аспекты детства. Такое изменение акцентов в научных исследованиях по проблемам детства было неслучайным. Именно в этот период в гуманистических науках Западной Европы доминирующую роль начинает играть французская школа исторической социологии. Особое внимание обращалось как на развитие взрослого человека, так и ребенка, в частности. Согласно, традиции этой школы, Средневековье стало рассматриваться как колыбель современного общества. Наиболее фундаментальным трудом этого периода стала "Ребенок и семейная жизнь при старом порядке" Филиппа Арьеса, известного французского ученого-социолога. В своем исследовании Ф. Арьес приходит к выводу о том, что детство не менялось – менялся культурный образ детства и его место в семье, школе, обществе. Чрезвычайно важным элементом этого изменения стало распространение образования и тесная связь детства со школой. Ученый был убежден, что детство является производением культуры. Именно культура открыла и создала образ ребенка. Детство вписывается в любое историческое и биографическое время. Вместе с тем, детство вписывается и в пространство, которое представлено домом, школой, городом, селом, обществом в целом. Имея свои пределы, детство одновременно является динамической и переменной категориями, которые создаются именно детьми. Они являются общественным миром ребенка через его детское мышление, деятель-

ность и опыт. В этих определениях довольно отчетливо прослеживается теоретический контекст детства, его связь с феноменологией и эмансипационной педагогикой. Ребенок становится активным субъектом, который создает свой собственный общественный мир. Он активно обживает свое пространство: дом, двор, улицу, школу. Творит собственную жизнь, тем самым осуществляя миссию. Этот этап нового видения детства совпадает по времени с общественным движением эмансипации ребенка. Кроме того, значительно усиливается со стороны общества критика семьи, школы, воспитательных и образовательных институтов. Главным стержнем этой критики становится категория насилия. Появляются различные альтернативные взгляды относительно воспитания ребенка. Общественный опыт все теснее переплетается с наукой, которая не только диагностирует общественные явления и проблемы детства в частности, но и ищет эффективные пути их реализации. Академическая среда большинства западных стран активно включается в поддержку детских движений, инициирует исследовательские программы, имеющие практическое направление. В исследованиях детства доминантной становится категория *praxis*, объединяющая практику с наукой, олицетворяющая общественную деятельность во благо семьи. Этот этап развития исследований детства продемонстрировал, с одной стороны, усиление внимания общества к проблемам ребенка, его прав и свобод, а с другой – засвидетельствовал отрицательные стороны детской роли: насилие, сексуальные домогательства, эксплуатация детского труда и т.д. Вместе с тем, в этот период было акцентировано внимание на необходимости рассматривать ребенка, как активного субъекта общественной жизни. Важной вехой для анализа исследований детства стало завершение XX-го – начало XXI века. Ведь завершилось столетие, которое, по определению Эллен Кей, должно было стать "веком ребенка". В это время произошел ряд событий, позволивших глубже обсудить проблемы ребенка и детства. Всемирный конгресс детства, крупномасштабные научные конференции были прекрасной возможностью для подведения итогов различных мероприятий и исследований, связанных с ребенком и детоцентризмом. Можно выделить главное в этих исследованиях, которое заключалось в том, что: 1) детство стало общественной категорией; 2) детство является важным



фактором, модифицирует общественные процессы; 3) детский мир и детские взаимоотношения имеют свою специфику и требуют специального методологического подхода; 4) дети выступают активными конструкторами собственной жизни. Современные педагоги, в частности Йенс Квортруп [5], обращают внимание на довольно распространенные в последнее время парадигмы исследовательских студий, которые нашли отражение в различных типах исследований. На первом месте здесь находятся сравнительные исследования. Они показывают детство в разных временных и территориальных перспективах. Среди них достаточно развитыми являются, в частности на Западе, исследования истории детства и этнопедагогические основы воспитания ребенка в разных странах, культурах и цивилизациях. Ко второму типу относятся исследования жизни и социализации ребенка и взрослого. Эти исследования имеют преимущественно теоретическую направленность. Они касаются психологических теорий развития человека, в которых сосредоточен как детский, так и взрослый опыт жизненного периода. В этом случае сочетаются элементы детской социологии с образованием взрослых, анализируются связи между школьной жизнью ребенка и его будущей профессиональной и общественной ролью. В другой перспективе биографические исследования касаются и экологических теорий развития ребенка. Жизнь человека проецируется на пересеченной вертикальной биографической (жизненной) оси и горизонтальной оси, которая иллюстрирует жизненную среду или так называемую экологическую нишу. Третий тип исследований детства, наряду с биографическим и историческим анализом, находится на грани педагогики, социальной работы и общественной политики. Сюда относятся разного рода социологические опросы, рапорты, региональные и международные программы, касающиеся социального положения ребенка, условий его жизни и правового статуса. В основном эти исследования направлены на то, чтобы сформировать эффективную политику властей по проблеме ребенка и детства. В частности одной из первоочередных задач этих исследований стала разработка индекса человеческого развития и способов решения социальных проблем, связанных с детьми и детством. Педагоги же сосредоточивают свое внимание, прежде всего на интерпретациях сути воспитания. В частности рассматриваются три

модели, которые определяют отношения между концепцией ребенка и воспитательными задачами.

Первая, так называемая "модель дефицитов", которая концентрируется на том, чего ребенку не хватает, чего еще нет, или что ожидается.

Вторая – модель равенства, сообщества, партнерства и диалога взрослого с ребенком. Равенство является одновременно взаимным обменом чувств, знаний, опыта между детьми и взрослыми. Сложно говорить о симметричности этих отношений, но каждый из участников выступает в ней субъектом.

Третья модель оторвана от мира взрослых. Ребенок является автономным, его развитие – результат его собственных планов, выбора и действий. Иногда эту модель еще называют самовоспитанием или самосоциализацией. Таким образом, можем сделать вывод, что со сменой модели ребенка и детства меняются и концепции, и методы воспитания. Изменяется также воспитательная практика, методология исследования, а также различные наррации детства. Каковы перспективы будущих исследовательских студий по проблемам ребенка и детства?

1. Претерпевает изменения, в первую очередь, сам субъект исследований. Ведь это уже не только ребенок, а человек, человеческая личность, которая рассматривается с философской, религиозной или психолого-педагогической перспективы, это цельная общественно-культурная категория – детство. Современные исследования ориентируются, скорее всего, на детей, как общественную группу, или общественное меньшинство. С одной стороны, эта генерация характеризуется определенным общим опытом и ценностями, а с другой стороны, она не является однородной. Дети, так же как и взрослые, являются общественной группой. Не существует абстрактных детей. Есть мальчики, девочки, бедные, богатые дети, сельские, городские, больные, здоровые, дети мигрантов, беспризорники и т. д. Каждая из этих групп имеет свои проблемы, собственным образом выстраивает свою жизнь и планирует будущее.

2. Детство постепенно теряет мифологический образ. Дети все больше лишаются защиты и привилегий. Детство перестает быть периодом, предшествующим взрослости. Дети интегрируются во

взрослые структуры и имеют в них свои задачи: строят собственную жизнь, используют различные средства, как в семье, так и в среде, в которой живут, познают последствия собственных действий, учатся ответственности. У них все меньше детства и больше гражданственности.

3. Меняется пространство детства. Современного ребенка видим все больше не только дома, в семье, но и в публичной сфере. В частности, в политике, экономике, религии, культуре и т.д. С одной стороны, эта публичная сфера стала открытой для детей, а с другой стороны, исследователи детства обращают внимание на то, что ребенок в этой сфере ведет себя как взрослый человек, взрослый потребитель, взрослый пассажир и т. д.

4. Вместе с тем, для детей существует и предназначена только для них публичная сфера, которая отделена от мира взрослых. Эта сфера создана только для них, она имеет присущие только ей нормы и правила. Такой институцией является школа. Современное детство все больше перемещается из семьи в сторону школы. В целом школа остается традиционной, скорее консервативным институтом, не подверженным быстрым изменениям в системе обучения и воспитания. Это может показаться парадоксальным явлением, но этот консерватизм одновременно можно трактовать как сильную сторону школы. Именно, благодаря ему, школа в течение длительного времени способна сохранять свой типичный характер, микроклимат, общественную иерархию отношений, присущих учащимся и учителям. Школа культивирует традиционный характер детства, становится его фундаментом. Именно школа вместе с семьей остаются наиболее важными институтами, которые занимаются проблемами ребенка и детства.

5. Изменяется также время ребенка и детства. Это касается как исторического, так и реального времени. Абстрактный, глобальный ребенок живет в мире неограниченных возможностей. Новые медиа, визуализация образов позволяют ребенку достаточно легко удалить часовой вектор. С другой стороны, конкретный ребенок принадлежит к определенной культуре и определенному времени. Это может быть ребенок, переживший войну, кризис, гуманитарную или экономиче-

скую катастрофу т.д. Нельзя понять детство вне его временного контекста.

6. Меняется возрастная периодизация детства. Если раньше традиционное детство представлялось сквозь призму психологических категорий, оно принадлежало этапам развития ребенка, и подростковый период считался окончанием детства, после которого наступал этап молодости, то в современных педагогических исследованиях появилась еще одна категория общественного возраста: 9 – 11 лет – период вхождения ребенка в общественную жизнь.

Современные европейские программы, мероприятия Совета Европы, ЮНЕСКО, которые направлены на общественную политику в отношении ребенка и детства, акцентируют внимание на противоположных возрастных границах детства. Особое внимание сосредотачивается на периоде, связанном с рождением ребенка и первыми месяцами его жизни, а также на позднем детстве, на грани перехода к взрослости (в этом случае детство выглядит в виде определенного социального статуса лиц, зависимых от семьи). Оба эти периода детства, наиболее ранний и самый поздний, привлекают внимание современных исследователей. Если первый период, связан с европейскими программами позитивного родительства, то в другом, ярко отражаются актуальные черты современного детства, прослеживается автономия детей, их проекты и планы на будущее, формирование собственного мировоззрения. В позднем детстве внимание исследователей привлекают такие проблемы, как социализация семьи, адаптация молодежи в социум через формирование собственной жизни и внесения индивидуального, и коллективного вклада в общественные изменения.

Можно дискутировать относительно того, насколько очередные изменения и переломные этапы человеческого бытия отражают взгляд о присутствии детей в процессах общественного развития и их участие во всем, что делается для детей и ради детей. Могут также возникать вопросы относительно присутствия этих тенденций в научных исследованиях и академических дискуссиях о проблемах детства. Однако самой сложной задачей является выяснение того, насколько эти переломные этапы, изменения и тенденции относятся к этому выделенному исследовательскому полю, ведь они отражают и

характеризуют закономерности развития общественных наук и парадигмальные изменения в педагогике.



**Литература:**

1. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.-H. Krüger. *Childhood Research, the Politics of Childhood and Children's Lives in Europe: An Introduction*. W.: *Childhood in Europe*. – New-York, Washington: Peter Lang, 2001.
2. Śliwerski B. *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. – Gdańsk: Pedagogika GWP, 2007. – 240s.
3. Ariès F. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. – Paris: Edition su Seuil, 1973. – XX – 504 pp.
4. Smolińska –Theiss B. *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem*, w: *W służbie dziecku – blaski i cienie*. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, 2003. – 240s.
5. Quortrup J. *Soziale Definition der Kindheit // Handbuch der Kindheitsforschung*. – Luchterhand, 1993. – 121 p.