# "Взросление сегодня: социальные изменения современного детства"

# К.Поливанова

### Введение

Мы рассматриваем современную ситуацию в России и в мире как изменившуюся и существенно влияющую на детство. В качестве точки отсчета, относительно которой мы фиксируем произошедшие изменения, мы берем послевоенный период, т.е. конец 50-х – начало 60-х. Таким образом, для нас принципиально важным представляется выяснить, что из считавшегося устойчивым 50-60 лет назад сегодня должно быть пересмотрено или, по крайней мере, поставлено под сомнение применительно к традиционным формам социализации детей. Фокусом рассмотрения является постмодернистский. Оставляя за рамками данного текста личное отношение к этой парадигме, признаем, что именно она дает возможность увидеть современные процессы как разрушающие (по крайней мере, ставящие под вопрос) традиционные представления о детстве, детях, социализации и обеспечивающих ее социальных каналах и ролях, условиях взросления и развития.

Заметим, что в данном случае постмодернистская ревизия устоявшихся конструктов нас интересует лишь и поскольку она высвечивает социальные тренды, ранее игнорировавшиеся. Сам по себе постмодернистский дискурс мы не обсуждаем. Мы также не вступаем в дискуссию, является ли современная Россия постиндустриальным или информационным обществом, или это общество индустриальное.

При подготовке данного текста нам не удалось найти достаточное число данных по России, подтверждающих выявленные тенденции. Некоторые цифры приведены, но, скорее, их следует рассматривать как редкие иллюстрации и в принципе это скорее приглашение к продолжению исследований, нежели собственно эмпирическое исследование.

Современная ситуация характеризуется глобальными процессами в социальном устройстве мира, которые, не претендуя на полноту, можно перечислить следующим образом:

* Экономическая глобализация – транснациональность капитала, иностранные инвестиции, дерегулированность рынков труда, управления, либерализация торговли, электронные деньги;
* Политическая – демократизация, открытие и закрытие границ, миграция, нелегальная трудовая миграция, рост разного рода политических движений, в том числе неолиберализм, правые движения, фундаментализм;
* Культурная – вестернизация, английский как универсальный язык (лингва-франка), распространение популярной культуры;
* Экологическая – исчезновение видов, глобальное потепление, загрязнение окружающей среды;
* Коммуникационная – масс-медиа, телевидение, Интернет, прямые включения, скорость передвижения по миру.

Сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, в которой обнаруживаются новые гендерные роли, новые идентичности, новые культурные практики, изменившаяся конфигурация семьи, возникают новые общности, частично – как ответ на новые возможности сетевых взаимодействий через Интернет.

Сегодня мы наблюдаем сложную трансформацию социальных и культурных пространств, которые еще несколько десятилетий назад казались незыблемыми. Среди этих трансформаций выделяют широкое признание индивидуализации, экономическую нестабильность, сужение властных (вертикально-иерархических) способов управления, расширение границ информационных технологий, появление т.н. педагогики потребления. Необходимо признать, что многие из этих трансформаций затрагивают сферу детства и детского (включая в понятие «детство» весь цикл взросления вплоть до достижения совершеннолетия). Поэтому обсуждать современное детство вне основных современных дискурсов представляется некорректным. Целью данной статьи является, во-первых, очертить круг представлений, связанных с детством и представляющих ранее устойчивые практики, которые, так или иначе, подвержены изменениям в современном мире. Во-вторых, - представить изменения, с которыми мы сегодня сталкиваемся, как *проблему*, т.е. постараться выявить основные возникающие *противоречия*, которые, на мой взгляд, должны стать предметом содержательного обсуждения, а не прямой оценки на шкале «хорошо-плохо» [[1]](#footnote-1).

Придется признать, что происходящие процессы объективны, и, главное, что простая реставрация ушедшего порядка невозможна.

Во многих публикациях, которые можно отнести к обсуждающим вопросы детства в самом широком смысле этого слова, указывается на необходимость поставить под сомнение, а затем и заново сконструировать основные базовые понятия, связанные с детством.

И последнее предварительное замечание. Постмодернизм с его дезавуированием властных отношений высвечивает многие реалии сегодняшнего дня как требующие пересмотра и нового конструирования. Т.е., с одной стороны, мы *смотрим* на ситуацию новыми глазами и видим ранее игнорировавшиеся факты, с другой, - сама реальность изменилась, и новые факты *возникли*. Следует признать, что относительно многих аспектов обсуждаемых в данной статье трендов просто не удается разделить изменение взгляда и изменение объекта[[2]](#footnote-2).

### Кризис детства

Кризис детства может обсуждаться, как минимум, в двух проекциях (рамках) социокультурном и культурно-историческом. Эти рамки не независимы, но понятийный контекст, относительно которого они существуют, несколько различен. Их объединяет признание исторического происхождения детства как искусственного явления, возникающего относительно поздно в истории.

Конструкт «детство» зиждется на *противопоставлении* детей и взрослых. Он возникает тогда, когда появляется *различие* между юными и более старшими членами социума. Это различие может быть самого различного свойства. Так, Н.Постман обращает внимание на грамотность, возникшую в связи с появлением книгопечатания, как точку различения ребенка и взрослого. Ф.Арьес указывает на постепенное смещение досуговых форм – игр, плясок, мистификаций в сторону детства, неодобрение этих занятий для взрослых (особенно церковью), а также демонстрирует, что ранее эти формы проведения времени соединяли детей и взрослых. Высокая детская смертность также не способствовала вниманию к детям. Доживший приблизительно до семи лет ребенок, уверенно пользующийся речью, причислялся к взрослым. Понятно в связи с этим, что и Католическая и Православная церковь именно семилетнему ребенку приписывает способность отвечать за свои действия. (Отдельно заметим, что самые маленькие дети были предметом нежного отношения, «сюсюканья» (Ф.Арьес), однако их смерть воспринималась весьма сдержанно). В традициональных сообществах различающим признаком могла быть, например, способность самостоятельно находить пищу.

Неважно, каково содержание этого различения, важно, что если оно существует, существует и детство. Если исчезает различие между детьми и взрослыми, то исчезает и сам конструкт «детство». Обратим внимание, что сам факт различения не позволяет, например, сказать, что до конца Средневековья «не было детства». Столь же правильным будет сказать и иначе – не существовало взрослости, т.к. и конструкт «взрослость» также появляется лишь с возникновением различий.

Таким образом, конструкт «детство» является историческим, специфичным для данной культуры, производным относительно того различия, которое существует в обществе. Это различие *воспроизводится и удерживается* культурными средствами, в том числе и средствами символизации (ребенок *выглядит* иначе, чем взрослый).

Такой конструкт как подростничество (или юность - чаще используемое в социологических исследованиях) во многом является данью философским представлениям о взрослом и обозначает «еще не вполне взрослого». Заметим, что ВОЗ в 2002 г. продлила возраст юности до 24 лет, что является отражением представления об удлинившемся периоде достижения полной взрослости в развитых странах. Взрослый в традиционной философии характеризуется субъектностью: взрослое Я (self) стабильно, автономно, часто характеризуется как самостоятельное, полностью открытое самому себе (прозрачное для самого себя), отвечающее за свои поступки и обладающее способностью к осознанному выбору. Юный или подросток в связи с этим – не вполне достигший этих характеристик.

Н.Постман несколько парадоксально назвав свою работу «Исчезновение детства», указывает, что если детство возникло в связи с появлением грамотности, то сегодня мы вынуждены признать его исчезновение, поскольку средства массовой информации приучают нас непосредственно реагировать на картинку, т.е. способность к анализу и критике замещается эмоциональной реакцией. В этом смысле различия между ребенком и взрослым не остается.

В русле культурно-исторического подхода также обсуждается кризис детства. Наиболее полно об этом писал Д.Б.Эльконин. Здесь под кризисом детства понимается разрыв между жизнью детей и взрослых и *замещение* прямого взаимного присутствия новыми более сложными формами представления жизни взрослых детям. Таким образом, постулируется не просто разрыв (или различие) между детьми и взрослыми, а содержание их взаимного существования. Кризис детства, по Д.Б.Эльконину, это история разделения жизни детей и взрослых, но такого разделения, при котором устанавливаются *новые формы связей* между ними, возникают новые посредники их взаимности. На ранних этапах человеческой истории дети очень рано (по мнению Д.Б.Эльконина, сразу после периода младенчества) включались в посильный для них производительный труд, т.е. реально участвовали в обеспечении жизни общины. Усложнение форм этой жизни, орудий труда приводит к появлению специфически детского вида деятельности – обучения-упражнения, которое оказывается первой формой опосредствования отношений взрослых и детей. Обучение-упражнение становится прообразом будущей деятельности, которая в силу этого становится *идеальной формой, смыслом*, мотивирующим то, что ребенок делает «здесь и теперь». Можно сказать, что идеальная форма, т.е. особый смысл деятельности, имеющий свое основание в *будущем[[3]](#footnote-3)*, является первым и основным психологическим новообразованием в истории детства[[4]](#footnote-4). Логически одновременно с этим возникают и запреты-фильтры. Взрослость становится пространством допуска к знанию, которое недоступно детству. Возникают обряды перехода (инициации), которые являются актами открытия детям мира взрослости (а совсем не только проверкой готовности, как это обычно трактуется в отечественной психологии).

Если обратить эти теоретические основания на современную ситуацию, то речь должна идти о пересмотре отношений детства и взрослости (если таковые еще существуют), и реконструкции со-противопоставления этих конструктов, об анализе каналов связи и разрыва этих общностей. В культурно-исторической традиции необходимо также поставить под сомнение и заново сконструировать понятие ведущей деятельности или социальной ситуации развития.

К этим двум основным рамкам анализа конструкта «детство» следует добавить более широкий контекст обсуждения так называемой «креолизации социального[[5]](#footnote-5)» К. Кнорр Цетина пишет о том, что «постсоциальная» трансформация предполагает, что социальные формы, какими мы их знали раньше, стали более ограниченными и редкими; происходит «сокращение» социальности. Можно интерпретировать этот процесс как усиление значимости индивидуализации: вероятно, именно индивиды, а не государство будут все в большей мере рассматриваться как отвечающие за собственное благосостояние и социальное благополучие.

Нельзя не остановиться также на довольно жесткой критике т.н. теорий социализации. Лозунгом последних десяти-пятнадцати лет в этой сфере является отказ от конструкта «социализация» как воплощающего в себе, возможно, и имплицитно, представление о ребенке как пассивном объекте действий взрослых, конституирующих основные каналы социализации. «От социализации к социологии детства» - эти слова означают, что необходимо рассматривать детей как акторов в ситуациях, в которых им предлагается «социализироваться». Так, например, изменения в сфере семьи приводят к активному обсуждению этого конструкта в его современном виде самими детьми, расширение регулирования жизни детей – к самостоятельному установлению отношений власти и собственности все в более раннем возрасте.

Так, в книге «[Constructing and reconstructing childhood](http://books.google.ru/books?id=rJxzi3x_t3UC&dq=Morss,+1996&source=gbs_book_similarbooks)» Allison James, Alan Prout Jens Quortrup перечисляются основные положения этого тренда:

* Детство следует понимать как социальный конструкт, и именно в этой связи можно обсуждать детство, которое должно быть отлично от понимания биологического роста.
* Детство это переменная социологического анализа, такая же как класс, гендер, этничность. Сравнительный анализ демонстрирует множественность детств, а не единый универсальный феномен.
* Социальные связи и отношения детей должны быть предметом исследования независимо от взрослого взгляда на детства и интересов взрослых.
* Дети являются (и это должно быть признано) активными строителями своего социального места и социальной жизни, а также социальной жизни тех, кто их окружает.
* Средством изучения детства может стать этнография, что дает им больше свободы в самовыражении нежели в традиционных исследовательских дизайнах.
* Признание новой парадигмы в исследовании детства – ключ к новому конструированию детства (и практически, и теоретически).

Следует, однако, указать, что российская традиция в исследованиях детства соотносится с этими относительно новыми трендами двояко. С одной стороны, само понятие ведущей деятельности и связанные с ней – субъект деятельности, новообразование – являются в известной мере предвосхищением этого поворота.

С другой стороны, парадигма *развития* всей своей сутью является воплощением идеи целенаправленного изменения: есть впереди некоторое идеальное, а нынешнее (детское) рассматривается как *недо*-развитое. Если во главу угла помещается идея развития, то детское признается *готовящимся*, а не просто *отличающимся* от взрослого.[[6]](#footnote-6)

Ф.Арьес пишет: ««Понятие детства связанно с идеей зависимости: слова сын, парень, гарсон принадлежат еще и к словарю феодальных или сеньориальных отношений зависимости. Детство кончалось тогда, когда кончалась или становилась меньшей зависимость»[[7]](#footnote-7) Призывы к отказу от конструкта «социализация» означают, во-первых, признание подчиненного положения детей, во-вторых, указание на необходимость отказа от этой позиции, в третьих, изменение фокуса анализа с взросло-центрированного на дестко-центрированный. Именно восприятие обществом ребенка как пассивного и зависимого является предметом острой критики. Дух и буква Конвенции о Правах ребенка[[8]](#footnote-8) воплощают в себе новый, изменившийся взгляд на детство и на детей.

Применительно к теме детства эти рассуждения заставляют поставить вопрос о состоянии и динамике основных современных каналов социализации – семье и школе, а также рассмотреть процесс становления идентичности как одного из основополагающих понятий, связанных с взрослением и взрослостью.

### Метафоры детства

Традиционно в дети несли основную ценность-переживание, которая может быть описана как метафора: *будущность (futurity).*. Тема будущего связана с представлениями Руссо о ребенке как невинном и несущем все положительные заряды общества: любовь, веру в будущее, исходную неиспорченость и т.д. Метафоры развития, роста, устремленности в будущее внутренне связаны с идеей повторяемости, представлением о *намеренно воспроизводимом в будущем настоящем*. Сама идея воспитания и обучения зиждется на представлении о возможности воссоздать в будущем то, что уже известно.

Образование в широком смысле слова понималось как вложение в будущее. Именно в этом смысле уход за ребенком, воспитание, оказание поддержки оправдывались тезисом: вкладываем не в ребенка, а в будущее.

Понятно, что образ ребенка как вступающего в ту же жизнь, как и та, которую прожил родитель, может сохраняться только в случае, если темп социальных трансформаций ниже темпа смены поколений (иначе говоря, на протяжение жизни одного поколения социальные изменения незначительны).

Когда изменения социального мира происходят с такой скоростью, что явно ощущаются на отрезке жизненного пути одного поколения, сама метафора будущего как идеализированного настоящего теряет свою актуальность.

Поэтому сегодня в мире превалирует иной тип переживания: теперь это *ностальгия*: если раньше существовало много разных социальных форм сохранения традиционных ценностей (именно ценностей) - вера в постоянство связей, привязанность, верность – все это сегодня с эрозией социальных форм (например, семьи) приписывается отношениям с ребенком и переживается как уходящее, т.е. вызывающее ностальгию.

### Основные каналы социализации – семья и школа

Мы сегодня наблюдаем также креолизацию обоих каналов социализации: ядерная (нуклеарная) семья уступает место новым формам семейной организации, эти процессы существенно влияют на становление идентичности и чувства себя, поскольку сам контекст, в котором происходит взросление, существенно меняется. Пока влияние этого феномена не исследовано. Однако именно концепт «семья» (наряду с образованием) является ключевым для определения концепта «детство». Следует признать, что сегодня взросление происходит в существенно изменившихся условиях, дети и родители имеют существенно различающиеся опыт и переживания условий, в которых происходят-протекают начала их жизни. Хотя «дом» - первичная реальность детства[[9]](#footnote-9).

Школа также диссоциирует – домашнее обучение, экстернат, новые формы обучения, само расширение школы на возрасты ранее ей неподконтрольные (до 19-20 лет) и т.д. Таким образом, привычная картина социализации, которая была залогом опять-таки «привычной» картины и механизмов взросления – переживает эрозию.

***Семья***

Семья традиционно понимается как совместное проживание гетеросексуальной пары, состоящей в браке, с детьми в одном домохозяйстве, пользующимися одними (общими) ресурсами. Сам конструкт «семья» переживает существенные изменения: сегодня понятно, что традиционное отождествление терминов «домохозяйство» и «семья» более не валидно. Начиная с работ Bernardes (1985) признается, что домохозяйство и семья – различные понятия; Семьи существуют внутри или между домохозяйствами, возможна семья без домохозяйства или домохозяйство без семьи. Число домохозяйств, в которых существовали семьи в браке, воспитывающие детей снизилось с 38% до 24% в США с 1961 по 1991г. Растет число домохозяйств с одним хозяином, а также неполных семей.

Признано также существенное изменение семьи на протяжение жизни человека: можно стать членом семьи, перестать им быть, изменить систему отношений внутри семьи. Появились выражения: *семья с одним родителем, двухядерная семья* (оба родителя создают семью, и ребенок оказывается одновременно в этих двух новых семьях), *сетевая семья*(сохраняющиеся связи с партнерами по нескольким последовательным бракам**)** и т.д. Появились и новые *образы* семьи, которые отражают эти трансформации. Если раньше таким образом была картинка совместной трапезы за семейным столом двух родителей и их детей, то сегодня появляются иные образы: отец и ребенок в долгом путешествии на автомобиле или самолете. Менее половины детей, рожденных в конце восьмидесятых, могут надеяться на то, что их детство пройдет в семье с двумя родителями. Соответственно возникает неопределенность в отношении таких устойчивых конструктов как мать, отец (они могут заменяться мачехами и отчимами), бабушки, дедушки (их может становиться больше), брат-сестра (появляются сводные братья и сестры).

К середине 20-го века наиболее распространенной была нуклеарная (ядерная) семья. Она обеспечивала весьма устойчивые и ясные *границы* между личным и публичным, местом жительства и местом работы, ребенком и взрослым. Эта *граничность* точно задавала и социальный контроль, и социальные образцы, и чувство защищенности. Задавались образы и образцы отношений, семья была своеобразной упаковкой социальных стереотипов – одобряемого или порицаемого поведения, образа будущего и т.д. Такая семья, а ее образ сложился к концу 17 в., обеспечивала детство как устойчивое, воспроизводимое, защищенное и обеспечивающее воспроизводство. Относительно детства такая семья успешно решала задачу воспроизводства. В известной мере справедлив тезис о том, что сам конструкт детства неразрывно связан с ядерной семьей эпохи модерна. Также можно признать, что такая семья была детоцентричной, поскольку в известной мере ядерная семья была бОльшим благом для детей, чем для родителей.

С другой стороны, стабильность такой семьи была относительной: во-первых, разнообразные формы неудачного брака не имели разрешения из-за ответственности перед детьми, с другой, положительный образ, как правило, базировался на очень узком прецеденте - семье белых среднего класса. В менее благополучных семьях, в бедных экономиках, в семьях мигрантов дети принимали участие в обеспечении семьи, работали, иммигрантские семьи были подвержены напряжениям в связи с утратой прежней идентичности и т.д.

Тем не менее сам *образ* благополучной семьи внушал надежду на то, что тяжелым трудом можно достичь этого благополучия, хотя бы для детей в будущем. Сегодняшние родители являются выходцами из таких семей, часто – жертвами гиперпротекции, поэтому сегодня они хотят не столько оградить детей от мира, сколько подготовить их к реальному миру.

Сегодняшняя семья в большей мере предоставляет возможности родителям: строить свою карьеру (уход за детьми с помощью платных профессионалов); не длить неудачный брак, жить с сегодняшним партнером, соединяя детей от разных браков и т.д. Но взросление в условиях неопределенных правил, прозрачных границ – гораздо более трудная задача.

В ситуации необходимости повышения квалификации, трудностей с поиском работы современные родители должны все больше отдавать предпочтение работе в ущерб семье, причем на всех уровнях социальной лестницы. Современные родители твердо знают, что «в случае разгерметизации кабины самолета следует сначала надеть кислородную маску самому, а уже потом надеть ее ребенку».

Распаду семьи модерна способствовали различные и разнородные тенденции. Так, финансовая поддержка государством одиноких матерей в послевоенные годы с целью повышения рождаемости связывается с ростом разводов. Феминисткое движение, привлекшее внимание к правам женщин на полноценное участие в жизни общества, – с ростом числа работающих женщин; общая либерализация брака (видимо, вследствие сексуальной революции) – с уменьшением числа полных семей.

Семейные ценности,которые передаются в семье – этические, честности, верности в браке и ответственности – по сути, не являются собственно семейными, хотя традиционно передавались через институт семьи. Лишь одна ценность является собственно семейной – ценность близких семейных отношений – семейная общность (togetherness). Но если в семье модерна семейные ценности ставились выше личных, то сегодня появилась новая семейная ценность – автономия. Причастность семье, примат семейных интересов явно был на пользу детям: он обеспечивал не только заботу, уход и безопасность, но и регулярность связей с родителями, способствовал приобретению *опыта семейности*.

Семья также обеспечивала и фильтрацию подобающего знания. Сегодняшнее детство уже существенно иное, чем оно было раньше. Это был период свободы от ответственности, время игр, учения и подготовки. Сегодня дети растут слишком быстро[[10]](#footnote-10). Обычно имеется в виду, что дети слишком рано сталкиваются с проблемами взрослой жизни – сексом, насилием, profanity. Шестилетние девочки одеваются как Бритни Спирс, а восьмилетние мальчики играют в компьютерные игры, симулирующие массовые убийства, - такое трудно было представить еще несколько лет назад. Детство было заповедным садом, отделенным от жизни высокой стеной родительской опеки и защиты. Такая изолированность далее невозможна: масс-медия и, конечно же, Интернет разрушили стены этого заповедного сада. Культурные секреты взрослости (Н.Постман) открылись детям. Д.Элкинд, однако, указывает, что и сами родители внесли свою лепту в этот процесс, навязывая детям ценности успеха и достижения все более юным детям. Целые секторы экономики навязывают родителям ощущение, что воспитание детей это гонка за их будущим успехом.

Устойчивость семьи эпохи модерна поддерживалась тремя принцами-контрактами (Д.Элкинд):

* Свобода в обмен на ответственность: чем больше может взять на себя ребенок, тем бОльшая свобода ему предоставляется;
* Уход и поддержка в обмен на достижения: родитель оказывает поддержку в обмен на растущие достижения;
* Демонстрация обязательств, готовности вкладываться (commitment) в обмен лояльность: чем чаще мы видим, что ребенок предпочитает нас незнакомцу, тем больше мы готовы вкладывать в него.

Это «контракты» по сути своей держатся на реципрокности (взаимности) действий участников взаимодействия: действия ребенка и взрослого скоординированы. Эти свойства среды обитания ребенка требуют постоянного присутствия взрослого, которая в психологической литературе, например, у М.Айнсворт, описывается как «танец», предполагающий взаимность и скоординированность. Понятно, что чем меньше времени проводят вместе ребенок и родитель, тем менее согласованным оказывается этот «танец». Понятно, что семья утрачивает влияние на ребенка.

***Школа***

Современная ситуация не может оказать влияние на школу как основную форму социализации, обеспечиваемую государством.

Следует признать, что школа, пытаясь сохранить собственное устройство, которое хорошо работало, как минимум, 100 лет, оказывается неготовой к разнообразию. Передаваемые знания и школьные программы устроены таким образом, чтобы регулировать и минимизировать различия, классовые, расовые или гендерные. Они или игнорируются, или ими управляют, подчиняя метанарративам линейной и поступательной истории и культуры.

Во-первых, необходимо указать на основное противоречие: унифицированные формы обучения и учебного плана на фоне все усиливающейся диверсификации обучающихся – их запросов к образованию, их опыта, с которым они приходят в школу, их национальной, гендерной, интеллектуальной, эмоциональной и др. неоднородности. Современная школа учит абстрактного ребенка, в то время как приходят учиться совершенно уникальные дети.

В результате на территории школы не происходит встречи. Предлагаемое школой отвергается. Весьма резкий в своих оценках Г.Жиру указывает, что в школе ученики испытывают отчуждение от нее и скуку.

Школа же в ответ ужесточает репрессивные меры[[11]](#footnote-11). Оскорблениям подвергалось около 12 % школьников, 36% городских школьников сообщают о существовании школьных агрессивных группировок (США, 2004). В РФ ситуация выглядит парадоксально. По данным 2003 г. российские школьники оценивают отношения с учителями как весьма положительное, ситуацию на уроке также как весьма благополучную, средние оценки существенно отличаются от средних по странам ОЭСР. Однако в оценках администраторов ситуация в школе выглядит совершенно иначе: указывается на прогулы, неуважительное отношение к педагогам, употребление спиртных напитков и наркотиков, хулиганство[[12]](#footnote-12). Уже эти данные заставляют весьма серьезно отнестись к редко обсуждаемому у нас понятию «школьный климат».

Добавим, что школа сегодня отличается и по еще одному параметру: если в середине века сюда приходили дети из семей, чей образовательный уровень был существенно ниже, чем образование педагогов, то сегодня родители не уступают в этом учителям, а в городах часто и превосходят. Строго говоря, современный городской родитель легко мог бы обучить своего ребенка всему, чему учат в школе. Это провоцирует изменение отношения к учителям, школа воспринимается как государственная услуга, и семья предъявляет к ней требования как к любой услуге.

Педагоги в силу традиции относятся к своей деятельности как подвижничеству, творчеству, благотворительности. Таким образом, на эту «встречу» с одной стороны приходит подвижник-благотворитель, с другой – потребитель услуги, далеко не всегда довольный ею. Кроме того современный родитель понимает, что получаемая услуга им оплачена (налогами), а потому он вправе требовать лучшего для своего ребенка. Место встречи превращается в баррикаду.

Образование в широком смысле слова выполняет свою функцию при условии, что новое знание перестраивает имеющийся опыт, становится средством его (опыта) понимания и рефлексивного отношения («зона ближайшего развития» Л.С.Выготского или «обучение через опыт» Д.Колба). Образование происходит в сотрудничестве со взрослым. Следовательно, чтобы оно происходило, необходимо, чтобы предлагаемые формальным обучением знания и умения становились (или по крайней мере могли быть) средством изменения собственного опыта ребенка. Зона такой потенциально продуктивной встречи сужается: литература 19 в. и ее герои не могут оставаться зеркалом тех переживаний, которые свойственны современному подростку, он не узнает себя в них, а потому они ему чужды. Содержание школьного образования, таким образом, все более *отчуждается* и вследствие этого формализуется.

Естественно, именно в этом месте рассуждений следует обратиться к информационным технологиям и масс-медиа. Фактически при стремительном росте объема потенциально доступной информации сами культурные содержания, на материале которых происходит взросление, неизвестны взрослой части общества, будь то педагоги или родители. Любой диалог возможен только при условии (не единственном), что говорящих объединяет язык. Сегодня эти языки все более расходятся.

Так в частности, можно обратить внимание на появляющийся на наших глазах язык текстовых сообщений, в частности язык sms. Взрослый читатель будет вынужден потратить много времени, чтобы расшифровать реальное сообщение, переданное подростком.

Однако есть и еще одна грань этой проблемы. То содержание, которое предлагает школа, является общим для ныне живущих поколений, оно объединяет разнородные социальные и возрастные группы, и отказ от него только усугубит межпоколенный разрыв и приведет к маргинализации – сначала молодых, а через несколько десятилетий – их родителей.

Влиятельные критики сложившейся системы образования, например, П.Мак-Ларен или Бурдье, Фрейре, весьма жестко критикуют современную школу, причем именно в силу ее специфического символического содержания. И академический язык школьных учебников, и сами академические темы школьных программ чужды большому числу детей, которые пришли в школу не из семей среднего класса, которые не ориентированы на будущую академическую карьеру. П.Мак-Ларен призывает строить школьное обучение на том материале, который может быть опознан детьми как свой. Бурдье вводит термин «символическое насилие», указывая на то, что вся структура образовательного дискурса со своими мифами и метафорами не универсальна, а принадлежит академической среде. Он базируется на европейских ценностях, а потому разделяет детей на тех, кто по рождению принадлежит этой культуре и тех, кто приходит из других культур. Соответственно, первые получают преимущество, вторые подвергаются символическому насилию, поскольку их собственный опыт игнорируется. Фрейре вводит концепт «банковский» относительно традиционного образования, в которой ученики хранят, а учитель «депонирует» знание за счет однонаправленной транзакции. Обучение, по Фрейре, должно быть критическим и рефлексивным диалогом.

***Ответ традиционных каналов социализации на происходящие изменения.***

Диссоциация сложившихся связей между родителями и детьми (большее внимание работе, уменьшение объема времени, проводимого родителями с детьми), диссоциация соседских связей, частые переезды приводят к тому, что среда, окружающая ребенка все больше воспринимается взрослыми как опасная. Этот образ поддерживается масс-медиа. Поскольку родители не могут физически обеспечить безопасность детей, возникает все большее число контролирующих по отношению к детям действий, появляются все новые формы контроля. Так, например, в лонгитюдном исследовании, проведенном в Дании, было обнаружено существенное уменьшение независимости детей, например, допустимых маршрутов самостоятельного передвижения.

1. В последние годы детская мобильность в пределах места жительства существенно сузилась, их автономия и самостоятельность ограничены. (Hillman, Adams & Whitelegg, 1991; Ward, 1990; 1988). Контроль осуществляется через организацию досуга. В качестве причин называется рост неполных семей, ужесточение требований на рабочем месте, сокращение времени, которое родители проводят вместе с детьми. В результате мера организации жизни детей со стороны родителей – возрастает.
2. В школах организация жизни детей сокращает пространство свободного принятия решений и разрешения проблем. Продолжается поглощение свободного времени организованными формами. Т.о., в рамках школы дети оказываются в ситуации, на которую не могут влиять.
3. Стремление к регулированию жизни детей приводит к появлению особой атмосферы, когда от детей ожидают саморегулирования поведения и взаимного оценивания по этому параметру.
4. Строго регулируются места для игры, например, типы игр, характерные для игровой площадки запрещены в пределах школьного помещения и т.д. Активное участие в школьных делах ограничивается.
5. Культура сверстников (peer culture) в современных условиях существенно контрастирует с жизнью под контролем взрослых. С одной стороны ограничения отражаются и отыгрываются (взаимное регулирование и оценка), с другой – появляется «подполье» (underlife): нарушение правил вне прямого контроля, установление жестких и даже жестоких правил внутри детского сообщества.

В целом дети все более оказываются в рамках культуры, которая существенно снижает их свободный выбор. При этом нельзя не обратить внимание на повышение требований к уровню саморегуляции (произвольности) на фоне ограничения пространства свободного действия.

### Идентичность

Одной из основных задач развития полагается формирование идентичности[[13]](#footnote-13). Традиционно предполагалось, что время решения этой задачи развития - подростковый возраст. Согласно одному из первых определений идентичности (Э.Эриксон), это целостное Я, появляющееся в результате интеграции различных парциальных Я более ранних возрастов. Иначе говоря, до начала подросткового возраста у ребенка появляются частичные Я (в соответствии с теми ролями и социальными пространствами, в которых они проигрываются), например, Я-ученик или Я-сын. В подростковом возрасте эти частичные Я, накладываясь друг на друга, взаимодействуя и пересекаясь в процессе социального экспериментирования, постепенно при благоприятных условиях интегрируются в целостное Я. Такова картина формирования идентичности, описанная в середине 20 в.

Сегодня выделяются следующие тенденции, влияющие на формирование идентичности.

* Креолизация социального приводит к сокращению и видоизменению традиционных пространств, в которых происходит взросление.
* Социальные роли, ранее прочно связанные с социальными пространствами и группами, также переживают эрозию, сменяясь фреймами и скриптами. Например, если ребенок растет в семье с разведенными родителями, его образ себя как сына сложным образом трансформируется. Гидденс указывает, что все труднее «поставить скобки»: непонятно, как вести себя, неясно, где кончается один фрейм и начинается другой, где какой скрипт можно применять.
* Материал формирования как частичных, так и целостных идентичностей для современного ребенка отличается от того, который был характерен для родителей. Поэтому последние, даже, если бы это было востребовано, вряд ли смогли бы оказать помощь – сам материал совершенно незнаком старшему поколению – ни музыка, ни язык, ни культура сверстников….
* Традиционно по мере взросления ребенок расширял пространство своего участия в жизни общества: комната, квартира, дом и двор, ближайшее, а затем все более отдаленное окружение и т.д. Также постепенно осваивались и соответствующие формы поведения. Сегодня за счет открытости информации пространство расширяется взрывообразно в момент доступа в Интернет или включения телевизора. Сегодня обсуждается тема «гибридной идентичности» (за счет широкого доступа к наднациональным формам досуга и информации, например, голливудскому кинематографу) «свое» и «другое» сложным образом соединяются. Также появляется фрагментированная или мозаичная идентичность[[14]](#footnote-14)
* Место жительства и окружение теряют статус важнейшего параметра индивидуального опыта: если раньше место рождения было одним из коррелятов взросления, теперь эта связь теряется.
* Общество отбирало и фильтровало доступные (и допустимые) содержания, которые также постепенно открывались по мере того, как ребенок взрослел. Опять-таки информационная открытость сняла эти фильтры.

Таким образом, привычная стабильная система социальности, трансформируясь превращает осевой (направленный) процесс самоопределения в сетевой, *ризоматический*.

Любопытно в этой связи обсуждение темы экспертного знания. Опуская широкое обсуждение этой темы, обратим внимание на то, что в этой логике можно заключить, что сегодня социальность должна быть поддержана и опосредована, например, помогающими структурами, и первое, о чем мы задумываемся в этой связи – *практическая психология[[15]](#footnote-15)*. Другими словами, становление идентичности в эпоху позднесовременности не имеет «естественных» условий и каналов и должно быть опосредовано дополнительными средствами – например, психологом. Усиление роли экспертных систем предполагает существование связанных со знанием структур и форм включенности. Возникает культура знания, которая органично вплетена в ткань общества, как и процессы и практики, обслуживающие знание.

Добавим к этой картине еще и размывание *запретов и барьеров* между детством и взрослостью. Если раньше общество весьма строго ограничивало допуск детей к «взрослому» знанию и переживанию, то сегодня это уже далеко не так. Сам принцип информационной открытости, который казался безусловным либеральным достижением еще несколько десятилетий назад, с позиции детско-взрослых социальных отношений сегодня представляется в ином свете. Доступность информации обернулась эрозией барьеров.

В частности, одним из основных направлений является обсуждение т.н. идентичности в эпоху постмодерна с акцентом на то влияние, которое оказывает на становление идентичности Интернет и средства массовой информации. В частности, мы находим обсуждение домашней страницы в социальных сетях, которая представляет своего владельца. Создание такой страницы предлагает неограниченные возможности для экспериментирования в сфере собственной публичной идентичности[[16]](#footnote-16). Но происходит обратное форматирование идентичности: личная страница пополняется ссылками, которые появляются на ней как следствие поисковых запросов.

Вряд ли можно обсуждать детство вне темы расширения потребления. Ясно, что мы традиционно относимся к этой теме с известной долей предубеждения. Однако сегодня это реальность, и необходимо посмотреть, что в этой связи происходит с детством. Сегодня мы имеем совершенно новую для нас ситуацию, когда дети с самого раннего возраста становятся сведущими с области брендов и торговых марок (brand-awareness, brand loyalty). Формирование этого свойства происходит весьма «жесткими» методами. Например, формируется эмоциональная привязанность к телеперсонажам, таким как Барни или Телепузики. Затем при выборе, например, одежды ребенок выбирает вещи с изображением этих персонажей.

### От возраста к индивиду

Современные исследователи активно критикуют подход, характерный для детской психологии, описывающий *норму* развития и, в частности, норму развития как **возрастную**. Этот подход фактически выталкивает на периферию социализации детей, имеющих выраженные индивидуальные отличия от «нормальных». Исследователи отмечают, что постоянно растет число диагнозов – гиперактивность, интеллектуальные проблемы, эмоциональные расстройства, расстройства внимания, дизлексия, неспособность к обучению. и др. В русле борьбы за гражданские права и феминистских движений пол и раса перестали быть дискриминирующими признаками, но сама идеология нормы остается. Например, подросток или юноша, с одной стороны, это человек, который стремится создать собственную индивидуальную личность, с другой он получает все новые ярлыки, поскольку не вписывается в представление о норме, которое господствует в образовательных учреждениях.

Однако, по мнению, например, Д.Элкинда, современный ребенок объективно утрачивает такую ясную еще недавно характеристику как возраст[[17]](#footnote-17). Идея детства как социального феномена держалась на образе возрастных различий между ребенком и взрослым. Образы ребенка и подростка в нашем сознании были образами ученика, учащегося, *готовящегося* (в этой связи дополнительные коннотаты приобретает указанная выше метафора будущности). Если конструкт детство был построен на идее возрастных различий (в том числе и возрастных различий между ребенком и взрослым), то сегодня все в большей мере внимание привлекают различия между детьми внутри одного возраста или различия вне возраста. Можно говорить о креолизации возраста (и, соответственно, возрастной группы). Элкинд базирует это утверждение на своем тезисе о том, что сегодня *внутригрупповые (внуривозрастные) различия оказываются больше, чем межгрупповые (межвозрастные)*, т.е. различия между детьми одного возраста превосходят различия между группами (внутривозрастная вариативность).

Итак, Современность постулировала *различия между возрастными группами*, на этом допущении строилась и школа, и иные каналы социализации. Постсовременность – *различия внутри групп*.

Отсюда возникает, по мнению Элкинда, одно из ключевых заблуждений: исследования в сфере образования и также образовательные реформы имеют в качестве своего предмета школу такой, какой она была в то время, когда исследователи и реформаторы были школьниками, а не школы, каковыми они являются сегодня.

Элкинд выделяет пять сфер, которые претерпели существенные трансформации, в этих сферах концептуализация должна сдвинуться с рассмотрения межвозрастных различий к рассмотрению внутригрупповых.

1. **Обучение чтению** эпохи современности предполагает, что это обучение культурному навыку кодировки-декодировки, однако в логике Н.Хомски появилось направление «Целостный язык» (whole language), в котором освоение чтения уподоблено усвоению родного языка: это экспериментирование с языковой формой, с значением и *смыслом* прочитанного. В этой связи требуют пересмотра те тексты, на которых обучение происходит: они должны быть отражающими культурные и языковые особенности, приближены к культурному бэкграунду и опыту ребенка. Отсюда: особое внимание к отбору текстов для чтения, которые должны отражать, в том числе, и языковые особенности, родной язык, языковые диалекты. Это явное противоречие, поскольку в системе образования существует достаточно ясно и явно заданный стандарт достижения с области владения языком и чтением[[18]](#footnote-18). У.Эко принадлежит классическое высказывание «текст – генератор смыслов»
2. **От универсальных социальных ролей к фреймам и сценариям.** В традиционной социологии социальные роли связаны с социальными группами; предполагается, что различные индивиды демонстрируют сходные социальные формы поведения в сходных условиях. В постмоденистской традиции, однако, признается, что социализация в мультикультурном мире происходит, скорее, через присвоение социальных фреймов и семейных сценариев. (societal frames and familial scripts). Фреймы это повторяемые социальные ситуации с собственными правилами, ожиданиями и пониманием. Эти сценарии иноразмерны расовым, этническим или национальным границам и индивидуализированы[[19]](#footnote-19). Здесь также наблюдается существенное межкультурное разнообразие: ребенок американских индейцев приучен не смотреть в глаза взрослому при обращении к нему, а средний американский учитель полагает, что такое поведение свойственно только аутичным детям. С особой яркостью это различие (в образовании) проявляется, например, в ситуации смены фреймов. Для многих детей само переключение может быть неочевидно, стало быть, должно специально ритуализироваться и оформляться.
3. **Развитие интеллекта.** Начало исследований интеллекта связывается и именем А.Бине, было введено понятие умственного возраста, различия в достижениях связывалось с наследственностью и интеллектуальными различиями между группами, например, этническими. Векслер ввел более дифференцированный подход (вербальные и невербальные шкалы), а интеллект стал измеряться в единицах шкалы, а не в единицах интеллектуального возраста. Интеллект представлялся не мерой, а профилем по различным субшкалам. Далее понятие интеллекта все более усложнялось, одной из последних была введена семикомпонентная модель Г.Гарднера. В этих работах произошел отход от идеи возрастных различий в пользу межличностных. Т.е. сегодня интеллект понимается как сложноорганизованная способность, а традиционное школьное ранжирование детей на универсальной шкале – устаревшим. Эти подходы следует, безусловно, приветствовать, однако они имплицитно содержат опасность утраты общих ориентиров в отношении целей образования, достижения стандартов и т.д. Поэтому усложнение представлений об интеллектуальном развитии неоднозначно для школьного образования.
4. **Индивидуальные особенности**. Современная психология располагает обширными исследованиями индивидуальных различий. Есть различия учебных стилей, траекторий адаптации к внешним требованиям, влияние порядка рождения, предпочитаемых форм предъявления материалы и т.д. Это широчайшая сфера исследований, которая сегодня постепенно начинает превалировать даже в учебниках по психологии развития, традиционно организованных по возрастному принципу. Например, первые дети в семье более консервативны, ориентированы на достижение, готовы и склонны к соревнованию, вторые – ориентированы на достижение в меньшей степени, более независимы, и креативны, последние дети в семье соединяют достоинства первых двух: их достижения высоки, но они стремятся преодолеть существующие правила. Нельзя сказать, что эти характеристики универсальны: они зависят от разницы в возрасте и пола, а также размера семьи. Поскольку в современных семьях все реже бывает более двух детей, ситуация в классе меняется. Так, если превалируют первенцы, в классе будет весьма напряженная атмосфера соревновательности. Среди общих тенденций учета индивидуальных различий несколько особняком стоит проблема *гендерных* различий. Здесь было несколько разнонаправленных «волн»: исходно феминистская критика старалась разрушить подход, признававший такие различия, объясняя его подчиненным положением женщин. Затем факт различий был признан, в том числе и феминистками. В частности, признается различие в траекториях взросления и в темпе. В частности, Л.Колберг считал, что высшей (постконвенциональной) стадии развития моральных суждений достигают преимущественно мужчины. Однако его ученица Л.Гиллиган продемонстрировала различие в структуре ценностей у девочек и мальчиков, указав на то, что девочки в большей мере ценят межличностные отношения, а мальчики – абстрактные этические принципы. Сегодня это различие признается как факт и ни одному механизму не отдается предпочтение. Таким образом, признание различий сегодня является преодолением «мужских стереотипов» в определении норм развития. Внимание к индивидуальным различиям подрывает саму идею возраста, а в школе заставляет пересмотреть весь дизайн организации образования. Понятно, что это сразу же ставит новые вопросы к системе профессиональной подготовки и переподготовки. А это – существенные затраты.
5. **Дети со специальными нуждами.** Вторая мировая война существенно изменила отношение к людям со специальными нуждами, поскольку после нее появились различные программы реабилитации инвалидов и вообще изменилось отношение к тем, кто нуждался в специальных условиях для жизни и учения. Послевоенные движения за гражданские права и женские движения захватили также тех, кто имел в семье людей со специальными нуждами. В результате лоббирования интересов этой группы, в частности, в сфере образования, появился так называемый инклюзивный подход. Сегодня более прогрессивным считается обучения в классе в том числе и детей со специальными нуждами. Не все страны приняли этот подход практически, но в принципе к нему постепенно переходят по мере создания условий для инклюзии. Эти условия немаловажны. Например, число детей со специальными нуждами в классе не должно быть слишком большим, педагоги должны иметь специальные знания и навыки работы с такими детьми, необходимы специальные службы помощи таки детям. И т.д.

Выделяя эти пять основных трендов, Элкинд обращает внимание на то, что сегодня происходит социально-культурная реконструкция детства и образования. Если в эпоху модерна детство конструировалось в терминах возрастных различий, сегодня в большей мере это проблема индивидуальных различий. Этот поворот меняет систему образования, методы преподавания и учебные планы. Однако, и это также подчеркивается, необходим взвешенный подход к изменениям, поскольку они дорого стоят, связаны с широким спектром изменений и затронут все без исключения характеристики системы образования.

### Заключение

Подведем итоги.

* Детство рассматривается как социально-исторический феномен, который должен быть «переформатирован» применительно к новым культурным и социальным реалиям.
* Основным трендом в этой связи является предельная диверсификация форм и моделей взросления в современной России.
* Конструкт «возраст», сложившийся к середине 20-го века клонится к закату, что ставит под сомнение возрастно-сообразную структуру образования.
* Обсуждая проблемы детства, мы нуждаемся в новых источниках информации, которые весьма скудны в мире и почти отсутствуют в России. Некоторые исследователи также указывают, на то, что сама статистическая информация по детству невалидна, т.к. имеет в качестве объекта изучения семью, а не ребенка.
* Основные каналы взросления – семья и школа – креолизируются, а их роль в социализации изменяется и уменьшается. Освобождающееся место занимают разнообразные формы культуры сверстников (peer culture) и молодежные субкультутры (youth subcultures), досуг и досуговое образование (leisure education), масс-медия и Интернет.
* Сложившийся порядок взросления через возрастную и ступенную стратификацию обеспечивалась среди прочего ритуализацией и символизацией переходов. Сегодня эти устойчивые практики исчезают, что повышает требование к индивидуальной рефлексивности субъекта. А пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлексию – исчезают.
* Школа, в стремлении сохранить установившийся порядок и власть, ужесточает меры контроля, семья в принципе движется в том же направлении, но дистанционно.

Осевое (направленное, имеющее цель, опосредованное специфическими средствами) развитие сменяется ризоматическим. Это хаотический процесс «бродяжничества» по неструктурированным узлам сети социальных и культурных пространств – индивидуальный или групповой. Молодежные субкультуры в этой связи приобретают статус новых и весьма жестких узлов, предоставляя возможность идентификации с группой. Они становятся (логически, но далеко не всегда практически) своеобразным ответом на неструктурированность иных форм взросления. Однако формируемая в них идентичность должна быть определена как предрешенная (Дж.Марсия).

Образом современного детства становится «поверхностное скольжение» (бродить по Интернету на англ. – «surfing» (сёрфинг)).

Если перейти от описания ситуации к более серьезным вопросам, то приходится поставить под сомнение образ детского *развития* как действие-движение в отношении *идеальной формы*. Например, Б.Эльконин пишет: *Движущие силы развития – суть те сущностные силы, посредством которых систематически воссоздаются жизненные модели – события встречи активности и претерпевания.*

В данном тексте нет смысла углубляться в эти тонкие рассуждения. Однако чтобы обратить внимание на серьезность проблемы, выделим в этой цитате следующее: *воссоздание*, жизненные *модели*, *активность*, *претерпевание*. Это значит, что, обращая внимание на ризоматичность взросления и поколенный разрыв, мы ставим под сомнение все эти ключевые конструкты. Т.о., вопрос следует поставить так: если признать описанные процессы объективными, в какой мере мы можем говорить о развитии в том смысле, в каком оно представлено культурно-исторической теорией.

**----------------------------------------------------------------------------------------------------**

[Р](http://rpio.ru/)[оссийский портал информатизации образования](http://portalsga.ru/) [содержит: законодательные и нормативные правовые акты государственного регулирования информатизации образования, федеральные и региональные программы информатизации сферы образования, понятийный аппарат информатизации образования, библиографию по проблемам информатизации образования, по учебникам дисциплин цикла Информатика, научно-популярные, документальные видео материалы и фильмы, периодические издания по информатизации образования и многое другое.](http://portalsga.ru)



1. Следует также признать, что многие из обсуждаемых ниже трендов и их исследования весьма политизированы. Показательной является история The **Centre for Contemporary Cultural Studies** (CCCS) – Центра Современных Культурных Исследований университета Бирмингема, Великобритания, основанного в 1964 г. и закрытого в 2002, на протяжение всей истории своего существования находился в постоянном противостоянии с руководством Бирмингемского университета. Тем не менее эта острая полемика, независимо от политической подоплеки, во многом способствовала фокусировке нашего внимания на обсуждаемых в этой статье вопросов. [↑](#footnote-ref-1)
2. Самый близкий мне пример: современные первоклассники (особенно имеющие высокие показатели по интеллекту) не хотят взрослеть. К сожалению, мы не можем утверждать, что это новация в детском развитии. Возможно, так было и раньше, но данных об этом у нас просто нет. [↑](#footnote-ref-2)
3. Обратим внимание на возникающий здесь конструкт «будущее», т.к. далее мы увидим, что в современной ситуации этот конструкт ставится под сомнение. [↑](#footnote-ref-3)
4. ВенгерА.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детсткой психологии и творчество Д.Б,Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3. [↑](#footnote-ref-4)
5. Креолиза́ция - образование смешанного - по лексике и грамматике - языка в результате взаимодействия двух и более языков, функционирующих на данной территории. Толковый словарь Ефремовой. Т. Ф. Ефремова. 2000. Креолиза́ция —процесс впитывания ценностей другой культуры. [↑](#footnote-ref-5)
6. Обратим внимание, что, например, теория учебной деятельности строилась в известной мере в презумпции «чистого листа», никакие прошлые конструкты и опыт, с которым в школу приходит ребенок, никак не обсуждались, не описывались, не становились предметом целенаправленного преобразования. Единственная линия, по которой это хоть как-то обсуждалось – линия преодоления натурального. Некоторые примеры преобразования можно найти в работах Б.Эльконина, но только, если такая задача «вторичного анализа» ставилась. При этом добавим, что идея *переходности,* казалось бы, должна была провоцировать именно идею преобразования. [↑](#footnote-ref-6)
7. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999, с. 38. [↑](#footnote-ref-7)
8. КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА Конвенция принята единогласно Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года и открыта для подписания, ратификации и присоединения.   
   Конвенция вступила в силу 2 сентября 1990 года в соответствии со статьей 49.   
   Конвенция ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июня 1990 года.   
   Конвенция вступила в силу для Российской Федерации 15 сентября 1990 года. [↑](#footnote-ref-8)
9. ## Бергер П., Лукман Т.Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. С. 233

   [↑](#footnote-ref-9)
10. Д.Элкинд написал книгу «**Hurried child: growing up too fast too soon»** Это название трудно перевести буквально. Приблизительно мо;но было бы назвать ее по-русски так: «Ребенок, которого торопят: растет слишком быстро и слишком рано». [↑](#footnote-ref-10)
11. В США 6% школьников сообщают о том, что не посещали школу из-за опасения разных форм насилия или оскорблений. В Москве считают психологическим насилием в отношении ребенка такие действия со стороны взрослых, как публичная критика, демонстрация неприязни и неуважительного отношения 73% опрошенных учащихся 5-10 классов. «Факты психологического насилия в образовательных учреждениях не скрываются ни взрослыми, ни детьми, и выражаются они в угрозах в адрес обучающегося, преднамеренной изоляции школьника; предъявлении к ученику чрезмерных требований, не соответствующих возрасту; оскорблении и унижении достоинства; систематической необоснованной критике ребенка, выводящей его из душевного равновесия; демонстративном негативном отношении к обучающемуся» В Ярославле опрос студентов показал, что у 58,6% из них в период обучения в школе были конфликты с учителями; 51,8% боялись своих преподавателей; 35,1% подвергались унижению со стороны педагогов; к 75,7% учителя относились несправедливо. [↑](#footnote-ref-11)
12. Российская школа: от PISA 2000 PISA 2003. – М.: Логос, 2006. с. 130-134. [↑](#footnote-ref-12)
13. Giddens A. Modernity and Self-identity: Self and Society in Late Modernity/ Stanford University Press. [↑](#footnote-ref-13)
14. Следует сделать оговорку, что в социологической литературе употребляется термин «identity», в психологической - «identity и «self». В данном тексте мы эти термины не разводим, хотя это необходимо делать. [↑](#footnote-ref-14)
15. В этой связи представляется важным реконструировать роль школьной практической психологии, которая на сегодняшний день в России не выполняет тех функций, которые могла бы на себя взять. [↑](#footnote-ref-15)
16. Chandler, Daniel. Writing Oneself in Cyberspace. *The University of Wales, Aberystwyth*. http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/homepgid.html [↑](#footnote-ref-16)
17. В частности, это ясно прослеживается в работах Д.Элкинда, в частности, в его статье «Postmodern Child». [↑](#footnote-ref-17)
18. В нашей российской ситуации этот тезис явно должен быть осмыслен в связи с обучением мигрантов. [↑](#footnote-ref-18)
19. Например, стоять в очереди – социальный фрейм, который не зависит от того, ждете ли вы в аэропорту или в супермаркете: предполагается соблюдение некоторых правил, например, не влезать без очереди, некоторое понимание (не беспокоить других), некоторый набор ожиданий (все соблюдают эти правила). Семейные сценарии, напротив, *уникальны для семьи*: способы празднования дня рождения, способы поведения с заболевшим, осуществления религиозных ритуалов и т.д. Например, отношение к болезни или недомоганию в семье может быть связано с особой заботой и уходом, а заболевший ребенок в школе ожидает такого поведения от учителя, в то время как учитель может относиться к болезни как к проблеме заболевшего и настаивать на неизменности поведения независимо от состояния. [↑](#footnote-ref-19)