

# Технологии социальной работы

Самостоятельная работа по дисциплине «Социальная работа». Безопасная текстовая PDF-копия готова к просмотру и скачиванию.

Эта версия заново собрана из разрешённого текста. Исходные свойства Office, комментарии, исправления, вложения, изображения и внешние связи в неё не переносились.

## Текст материала

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра «Государственное и муниципальное управление».

Контрольная работа по дисциплине «Технологии социальной работы» Тема :  
«Социокультурный статус детства»

Санкт-Петербург 2020

Содержание

Введение 4

1. Детство как культурно-исторический феномен 5

2. Традиционная социально-историческая парадигма детства 9

3. Онтогенез психики: креативная доминанта 11

Заключение 23 Список используемых источников 25

Введение В современных условиях накопления огромного количества фактов внутри наук о человеке возникает необходимость разрушения ведомственных границ и специализации, по выражению В. И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам». Такой комплексной проблемой является проблема «Ребенок в мире», «Детство» как особая психосоциокультурная категория. Необходимость междисциплинарного синтеза, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана уже многими известными учеными: Р. Заззо, С. Московичи, А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, Р. Харре, Д. Б. Элькониным, Э. Эриксоном и другими. Прослеживается тенденция к созданию целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в системе общественных отношений в ходе онтогенеза как индивидуальной истории человека и социогенеза как истории развития человечества. Проблемы Детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения. Мир детства сложен и содержит в себе другие миры. Это мир общения

ребенка с людьми, мир социальных взаимоотношений. Как воспринимает ребенок других и самого себя? Как познает добро и зло? Как возникает и развивается его личность? Когда и как становится независимым? Это мир предметов, мир познания. Как постигает ребенок идею физической причинности? Почему изгоняет из реального мира волшебников и фей? Как различает мир объективный, внешний и свой субъективный, внутренний мир? Как решает для себя вечные человеческие проблемы: проблемы истины и существования? Как соотносит свои ощущения с вызвавшими их предметами? По каким признакам отличает реальность от фантазии? Это мир истории и культуры. Как и любой человек, ребенок невидимыми нитями истории связан с нашими далекими предками. С их традициями, культурой, мышлением. Живя в настоящем, он держит в руках эти невидимые нити. Понять детство вне его истории невозможно. Как и когда возникло современное детство? Чем оно отличается от детства наших далеких предков? Как изменяют история и культура представления людей о ребенке, способы его воспитания и обучения? Детств

о - всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление. Термин «детство» используется широко многопланово и многозначно.

### 1. Детство как культурно-исторический феномен

Сегодня не подлежит сомнению то, что человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. Одним из симптомов осознания этого является возникновение на протяжении последних 60-70 лет таких научных областей, как культурно-историческая психология детского развития, этнография детства, история детства, экология детства, культурологически ориентированная теория возрастного развития "эго", генетическая эпистемология и др. Постепенно складываются предпосылки для выработки нового - полидисциплинарного подхода к рассмотрению широкого круга проблем детского развития на смену традиционному - монодисциплинарному. Последний уже сейчас утрачивает свою кредитоспособность при решении этих проблем, т. к. не отражает исторически усложняющейся целостности своего объекта (детства). Специфика постановки проблемы культурно-исторической природы детства в междисциплинарных областях научного знания заслуживает особого рассмотрения. Мы же ограничимся лишь одним примером. Так, точкой отсчета в систематическом изучении проблематики этнографии детства стали классические работы М. Мид, которой с середины 1920-х гг. были развернуты широкомасштабные полевые исследования особенностей воспитания и развития детей, принадлежащих к архаическим культурам (Самоа, Новая Гвинея, Бали). В итоге было выявлено нечто большее, нежели просто этноспецифические различия в способах и эффектах социализации подрастающих поколений. За этими различиями проступило конкретно-историческое своеобразие тех нормативных принципов воспроизводства деятельных способностей, которые укоренились в данных культурах. Но был ли тем самым увиден в детстве культурно-исторический феномен, т. е. нечто такое, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии уже не представимо? Для полидисциплинарного анализа этот вопрос принципиален. Не только представители психолого-педагогических дисциплин, но и историки, антропологи, этнографы в большинстве случаев ограничивались анализом многоплановых влияний культуры на формирование "института" детства. В результате конструировался особый образ детства, хотя и имеющий свои эквиваленты в реальности, но все-таки заданный в абстрактном ракурсе сложившегося отношения мира взрослых к миру детства. Однако вне поля зрения исследователей оставался другой социокультурный и психолого-педагогический вектор. Речь идет об отношении мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. В этом аспекте может быть выявлен другой образ детства, обладающий чертами развитой органической и самобытной целостности. Возникает вопрос: чем же определяется

целостность этого образа? Где искать его всеобщую, исторически развитую форму? Общий ответ на этот вопрос таков. Для обоснования самоценной природы детства как целостного образования прежде всего необходимо обратиться к "высшему" ярусу его многомерной онтологии. Этому ярусу соответствуют философско-социологический и историко-культурологический планы анализа явлений человеческого детства. Предметом анализа здесь служит самобытный социокультурный статус детства. В абстракции от него самобытность других, "низлежащих" уровней названной онтологии (психологического, физиологического и т. д.) не поддается сколь-нибудь продуктивному осмыслению. Будучи лишенным какой бы то ни было автономии и самоценности в историческом смысле и сведенным к простой кальке с исторического движения, детство в целом утеривает свою феноменальность. Большинство работ по истории детства страдает описательностью. Это легко объяснимо. В самом деле, разве заслуживает чего-то большего нечто, составляющее всего лишь частное следствие, простую производную (притом - далеко не первой степени) от тех событий, которые разыгрываются на сцене "большой истории", в ее эпицентрах? Э. Эриксон однажды справедливо заметил: в исторических, социологических и др. гуманитарных трудах мы почти не найдем даже упоминания о том, что все народы, все люди являются выходцами из детской. Но ведь для историка этот факт самоочевиден настолько, что им можно пренебречь, как психолог, изучающий восприятие, пренебрегает цветом глаз испытуемого. Впрочем, Эриксона, развивающего модернизированный вариант психоаналитической парадигмы, интересует в первую очередь то, как выходцы из детской, став уже взрослыми людьми, способны влиять на ход истории че

ловечества. Однако Эриксон оставляет в тени другую, не менее важную, сторону дела - возможность актуального психологического и пр. вклада подрастающих в историческое развитие того социокультурного целого (например, этноса), к которому они принадлежат. Это и понятно: для психоанализа, начиная с З. Фрейда, внутренний мир ребенка значим лишь постольку, поскольку в нем преформируется будущая драма личности взрослого человека. Сходные - типичные для мира взрослых - установки проецируются им и на историю детства. Подпитываясь реальным положением ребенка в системе социума, они обязывают утверждать и "освящать" специфику детства как бы извне - образом будущей взрослости (зачастую идентифицируемого с образом Абсолюта, Демиурга и т. д.), Это имеет глубокие исторические корни. К примеру, средневековая иконопись изобилует изображениями младенца-Христа (правда, с лицом взрослого человека). Согласно христианской традиции, младенец рассматривался как аллегория чистоты и безгрешности. Все это, однако, никак не определяло отношения взрослого сообщества к реальным детям. В средневековье их относили к неполноценным, маргинальным общественным элементам. Казалось бы, иное дело - японская культурная традиция. Ей, как известно, присущ культ ребенка, открыто поддерживаемый институтами общественного и семейного дошкольного воспитания. Однако в действительности этот культ зиждется не столько на признании самоценности детства, сколько освящается "со стороны" - древним синтоистским культом почитания предков, которые находят свое продолжение в детях. Ребенок, таким образом, уподобляется священной корове, которая священна отнюдь не в силу своей собственной, "коровьей", сущности, а лишь постольку, поскольку является символом чего-то другого. Сходным образом, и в маленьком ребенке японская традиция видит символическое воплощение духа предков, т. е. опять-таки взрослых людей. Их образом и "освящается" смысл специфических проявлений детства. Так сходятся две, на первый взгляд, во многом противоположные культурные традиции (средневековая европейская и японская) в истолковании социальной ценности явлений детства. И та, и другая определяет и легитимизирует эту ценность извне - ценностью иного, боле

е высокого порядка, заданной в инстанции мифа. На этом же зиждутся закрепленные в культуре архетипы и метафорические образы детства ("дитя - носитель Вселенной";

"младенец-бог", "вечный мальчик"; "детство как рай"), его эстетическая интерпретация в романтизме, наконец, некоторые научные представления о детстве и детском развитии. Вместе с тем подобные установки не отвечают культурно-историческому смыслу и психологическим особенностям современного типа детства, который складывается на наших глазах - на рубеже двух столетий, двух тысячелетий. Перспектива их преодоления сопряжена с пониманием того, что во времени истории детство постепенно выделяется на правах производительного начала, все более определяющего бытие культурного целого и только потому - судьбу отдельного индивида. Оно обретает свою "макрокосмологию", переставая быть лишь "развивающейся производной" от "развивающегося социума". Увидеть в детстве порождаемый всемирной историей источник саморазвития родовой культуры - не только "аккумулятор", но и "генератор" ее, - такова общая теоретическая задача исторического исследования детства. Решение этой задачи связано с определением той общественно значимой функции, которую детство выполняет в системе исторической культуры. Анализ этой функции предполагает реконструкцию логики исторического развития детства.

## 2. Традиционная социально-историческая парадигма детства

Вполне естественно, что на этом фоне сохраняет свой авторитет и влияние традиционная социально-историческая парадигма детства и детского развития, аккумулировавшая в себе опыт научного осмысления различных реальностей неразвитого детства. Другой вопрос, что этот опыт был универсализирован ею и исторически преходящее положение вещей оказалось возведенным в ранг абсолюта. Сама же традиционная парадигма в пределе оборачивается теоретической констатацией (чтобы не сказать - апологетикой) наличного места ребенка внутри сложившихся социальных систем. Она является ограниченной по своему объекту (неразвитое детство) и предмету (закономерности и механизмы репродукции\*\* данностей или заданностей социокультурного опыта) и только потому в средствах анализа. Говоря о парадигме, мы имеем в виду не какую-либо особую научную концепцию, а общую исследовательскую установку, в которой концентрированно выражен специфический стиль мышления о детстве и детском развитии. Вариации этого стиля можно обнаружить в работах столь разных ученых, как, например, М. Мид и А. Н. Леонтьев. Его носители в разных формах подчеркивают зависимость, производность закономерностей, механизмов и темпов (динамики) психического развития ребенка от общественно-исторических условий его жизни. Этому стилю мышления присущ и ряд более конкретных черт: а) противопоставление процессов присвоения и творчества, с которыми идентифицируются разные векторы психического развития; б) сведение присвоения к воспроизведению наличных структур социального опыта; в) негативизм по отношению к возможностям включения исторически складывающихся (в отличие от уже сложившихся) форм культуротворческой деятельности в предмет генетической психологии; г) универсализация представлений о психическом развитии как "имитационной модели" исторического развития сознания; д) отождествление понятий о социальных факторах и культурно-исторических источниках детского развития (понятий социализации и культуроосвоения). В качестве возможных альтернатив этим позициям могут быть соответственно обозначены: а) понимание присвоения культуры как творческого процесса, лежащего в основе саморазвития детской психики; б) рассмотрение проблематизации социок

ультурного опыта как ключевого механизма его присвоения ребенком и одновременно особого способа объективно-исторического развития культуры; в) обращение к анализу культуротворческой деятельности для осмысления природы детского развития в двух планах: во-первых, в плане освоения детьми совокупного креативного потенциала человечества, а через это - складывающимися формами человеческой ментальности, во-вторых, - в плане амплификации ребенком этого потенциала; г) воссоздание культурно-исторической (а не только онтогенетической) специфики и самобытности детского развития; д) разведение

понятий социализации и культуросождения, фиксирующих разные уровни индивидуального бытия человека. Названные альтернативы более подробно освещены нами ранее [20, 21, 23, 24]. Ниже мы заострим внимание читателя на некоторых тенденциях онтогенеза психики ребенка в русле представлений о культурно-историческом статусе современного детства.

### 3. Онтогенез психики: креативная доминанта

В работах представителей научной школы А. Н. Леонтьева традиционно акцентировался факт открытости наличных функциональных систем человека к самодостраиванию путем усвоения беспредельного содержания родовой культуры. С этим они связывали глубокое своеобразие онтогенеза человеческой психики. Действительно, если бы детское развитие можно было бы охарактеризовать одним емким словом, то более всего подошел бы термин "потенцирование", введенный Ф. Шеллингом. Ведь детство - это прежде всего эпоха порождения и развития самих потенций, возможностей развития. Но эти потенции не являются "чистыми", абстрактными - безразличными к тому содержанию, которому открыт развивающийся ребенок. Они вполне специфичны, будучи укорененными в сфере культурно-исторического бытия людей. Поэтому процесс детского развития и саморазвития нельзя мыслить в категориях дурной бесконечности. Иначе - правда за авторитаристской теорией *tabula rasa*, сходящейся со своим мнимодемократическим антиподом - теорией свободного воспитания в одном - в приписывании детскому развитию некоей универсальной "всеядности" и "неприкаянности". Подлинная универсальность возможностей ребенка не в том, что он открыт к усвоению любой "информации", к формированию любых психических качеств и свойств, а в том, что ребенок - конечно, при соответствующих педагогических условиях - может освоить фундаментальные начала творческого потенциала культуры. Подобная "открытость" служит лишь необходимым условием для превращения исторически выработанных образцов действия в предмет особой творческой, поисково-преобразующей активности индивида (ребенка). В силу этого они уже на ранних этапах онтогенеза могут претерпевать внутренние (подчас существенные) преобразования в контексте собственной деятельности ребенка. Но в форме таких преобразований ребенок заново конструирует ее новые смысловые органы (ср. детское словотворчество - см. ниже), инициативно расширяя границы своего индивидуального опыта - границы той локальной зоны ближайшего развития, которые непосредственно задает взрослый. Тем самым самодетерминация целостного способа деятельной жизни ребенка становится логической доминантой его бытия. Феномен творческой участности ребенка в про-

цессах изменения действительности и самоизменения несет в себе внутреннее противоречие. С одной стороны, такая участность предполагает погашение "инерции прошлых встреч с миром" (Г. С. Батищев), а значит, и известную свободу от эталонов накопленного социального опыта. С другой стороны, она подразумевает сопричастность ребенка родовому творческому началу. Это противоречие находит свое преломление, например, в явлениях детского артифициализма, который выражается в стремлении дошкольников иногда рассматривать мир как продукт усилий анонимного творца. Благодаря этому ребенок в итоге начинает адекватно осмысливать действительность, которая изначально задана ему в категориях производящего человеческого действия. Ж. Пиаже, впервые предпринявший систематический анализ детского артифициализма, проводил непосредственную аналогию между ним и соответствующими особенностями первобытного менталитета (по описаниям Л. Леви-Брюля). Но здесь возникает любопытный парадокс. Артифициализм, который свойственен европейским и американским детям, проявляется в неотчетливой форме, а то и вовсе отсутствует у детей, принадлежащих к некоторым традиционным, архаическим обществам. В то же время артифициалистские верования укоренены и распространены в среде взрослых членов данных обществ. В этом парадоксе находят свою конкретизацию общие противоречия детского развития как исторического феномена. Артифициализм в архаических культурах - характеристика менталитета взрослых. В известной степени она определяет там содержание



идеальной формы - социально заданного образа взрослости. Эту форму, а стало быть, и эту "характеристику", ребенку еще только нужно присвоить. Артифициализм в условиях развитой промышленной цивилизации, напротив, отражает специфику именно детского менталитета, будучи здесь соотносимым уже не с идеальной, а с реальной формой духовного развития ребенка. Современная цивилизация в отличие от традиционных обществ уже не может вооружить подрастающие поколения готовой системой специализированных умений и знаний, необходимых для полноценного выполнения разнообразных общественно-трудовых деятельности. Эта ситуация, аналогична той, что была воспроизведена в известных экспериментальных исс

ледованиях мышления учеными школы С. Л.Рубинштейна, когда подсказка поначалу не выполняет своей вспомогательной функции при решении творческой задачи. Сходным образом конкретные умения и знания сегодня уже не способны стать для детей средством интеграции в динамичный и гетерогенный общественный организм. Прежде дети должны произвести специальную духовную работу по осмыслению всеобщей - идеальной формы собственного развития - так же, как испытуемый в лабораторных условиях производит развернутую ориентировку в содержании задачи в целях осмысления искомого. Возникновение и эволюция артифициалистских образов в детском сознании и является внутренним моментом этой творческой работы. Всемирный исторический процесс породил колоссальное многообразие частных факторов человеческого развития, которые ребенок при рождении застает в наличии. Однако без такой духовно-смысловой работы значение всех этих факторов осталось бы "нулевым", а ребенок - абсолютно беспомощным существом перед лицом социокультурной реальности. Природа (если рассматривать ее в контексте антропогенеза), изъяв из генофонда человека инстинктивные механизмы поведения, передала свои развивающие функции Culture. Но и Culture не "написала" на своих предметах их значений, открыв их для творческого освоения ребенку. Создав, таким образом, для человека исходную проблемную ситуацию развития, Природа и Culture сделали общее дело: они поставили человека перед необходимостью развиваться универсально, т. е. саморазвиваться. Уже поэтому классическая оппозиция природного и культурного в развитии утрачивает свой смысл с позиций историко-генетического анализа. Более конкретно: эта оппозиция может быть снята в составе понятия "живое" ("жизнь"). Правда, для этого необходимо насытить последнее принципиально ненатуралистическим содержанием, выйдя за рамки сугубо биологических и пр. специально-научных представлений о живом, - совершив переход из сферы "физики" живого в сферу его "метафизики". Это предполагает изначальную ориентацию (уже при описании естественно-природных процессов) на развитие, т. е. исторически определенные, формы живого, которые и станут ключом к пониманию его простейших, "клеточных" форм. Такой переход в р

азном виде и на разных уровнях научной абстракции de facto прослеживается в трудах Б. Спинозы, Ф. Шеллинга, Г. В.Гегеля, Ф. Энгельса, А. Бергсона, П. А.Флоренского, Н. К.Рериха, В. И.Вернадского, А. Л.Чижевского, П. Тейяра де Шардена, К. А.Тимирязева, А. А.Ухтомского, Н. А.Бернштейна, С. Л.Рубинштейна, Н. И.Вавилова, А. Н.Северцова, А. И.Опарина, В. А.Энгельгардта, В. В.Парина и многих др. выдающихся ученых; сейчас важно осмыслить опыт их поисков в этом направлении. С другой стороны, возникает задача реконструкции исторических и социокультурных процессов в качестве живых - в противовес, например, структуралистской (нео - и постструктуралистской) докторине абстрактной, редуцированной, "мертвой" социальности). По этой логике предметом психологии человека призвана стать именно его психическая - конечно, деятельностно опосредованная - жизнь (ср. исследования мышления как живого процесса, проведенные в школе С. Л.Рубинштейна). Традиционный и до сих пор преобладающий взгляд на культуру как на набор жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т. д.), которые извне оформляют потенциальное

содержание индивидуального сознания, заранее определяя границы этого содержания, восходит, видимо, к Э. Дюркгейму. Из него неминуемо вытекает необходимость противопоставления процессов присвоения культуры и творчества, присущего и современной психологии. С опорой на идеи И. А. Ильина, П. А. Флоренского и М. М. Бахтина может быть сформулировано иное понимание культуры как совокупного (родового) творческого опыта. Этот опыт необходимо рассматривать не только в его ставшей форме, но и как креативный потенциал рода, т. е. с позиций, обращенных в историческую перспективу созидательных возможностей человечества. Культура и есть исторически заданный универсум кристаллизованных, опредмеченных творческих возможностей людей. В таком понимании она не может быть прямо и однозначно передана ребенку через своды общественно выработанных норм и предписаний. Существуют особые формы ее фиксации и способы межпоколенной передачи. Исторически творческий потенциал рода воплощается не в самих по себе готовых продуктах человеческой деятельности - вещах и идеях, а в порожденных ею проблемах, предм

етными носителями которых служат эти продукты. Благодаря этому через содержание социокультурного опыта от поколения к поколению транслируются как уже реализованные, так и непроявленные и даже избыточные возможности (замыслы, проекты) деятельности. В результате маршрут "путешествия через зону ближайшего развития ребенка" (Ю. Энгельс-Трем) способен приобрести черты неопределенности и непредсказуемости для взрослого. Человек - уникальное живое существо, которое аккумулирует и транслирует свой родовой опыт (культуру) в проблемной форме. Тем самым новое звучание приобретает уже упоминавшийся гегелевский закон несовпадения цели и результата деятельности. В социогуманитарных дисциплинах до сих пор доминирующим остается натуралистическое понимание истории, базирующееся на линейной схеме: новое поколение, осваивает (чтобы не сказать - "ассимилирует") и преобразует наличные результаты и цели деяний предшествующего. Однако использование этой упрощенной схемы даже для решения пропедевтических задач едва ли можно признать корректным. Ведь в действительности такого никогда не происходит! Вызов ограничениям этой схемы бросает в том числе психология развития. История, воспроизводство и развитие культуры в историческом времени представляет собой трансляцию от поколения к поколению самой формы несовпадения, вечного рассогласования цели и результата деятельности - всеобщей формы проблемности человеческого бытия. Будучи опредмеченной в человеческих вещах и способах взаимоотношения людей по поводу вещей, эта форма для каждого поколения может носить как эксплицитный, так и имплицитный характер. Рассогласование цели и результата может "лежать на поверхности", осознанно фиксироваться как проблема, требующая разрешения, а может и уходить своими корнями в сферу коллективного бессознательного и его архетипов. Но как в том, так и в другом случае оно объективируется внутри культуры и исторически транслируется от поколения к поколению. Причем функцию "субстрата" для его межпоколенной передачи может выполнять даже орудийно-технический состав деятельности. Иначе источники различных проявлений духовной свободы человека (креативности, прагматически не мотивированного риска, самопожертвования и др.)

, а также саморазвития человеческой психики нам придется искать за пределами "специфически человеческого" - в телесной организации индивида, в пассионарности - эффектах избытка биохимической энергии, черпаемой из глубин Космоса, в чем-то другом. Итак, культура выступает для ребенка не как совокупность общественно эталонизированных ЗУНов, а как открытая многомерная система проблемно-творческих задач. Развитие психики ребенка - это все более глубокое погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры. По логике такого "погружения" может быть смоделирована (теоретически, экспериментально и практически) любая форма деятельности ребенка. Поэтому процесс

культуроосвоения, а, стало быть, и процесс психического развития с исторической необходимостью приобретает черты креативного процесса. Движущей силой психического развития ребенка является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта, а его проблематизация. Это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию формы незавершенности, неопределенности различным компонентам развивающегося содержания социокультурного опыта: самим предметам культуры, их социально закрепленным образам, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них. Остановимся подробнее на феноменах спонтанной, самостоятельной и инициативной проблематизации ребенком эталонов социального опыта. Одним из примеров здесь могут служить своеобразные явления детской субкультуры, названные К. И. Чуковским перевертышами. Данный термин использовался автором для обозначения широкого круга особых словесных произведений. В этих произведениях наизнанку выворачивается подсказываемое здравым смыслом обычное положение вещей, радикально меняется их координация, проблематизируются, подводятся под вопросы общепринятые представления об окружающем. Перевертыши исторически укоренены в народной смеховой культуре (шутовство, карнавал и др.), они пронизывают собой малые фольклорные жанры, рассчитанные, в том числе, на детей: "Фома едет на курице, Тимошка на кошке"; "Мужик комарами пахал, дубинкою погонял", "Он в рыбах озеро удил, ему сынок жену родил..." и т. п. В восточно - и западноевр

пейской культурной традиции "перевертывание" издревле выступало как мощное средство расширения сознания, развития творческих способностей взрослых и детей. Особое место занимает оно и в умственной жизни современного ребенка-дошкольника. Речь идет не только о тяготении малышей к восприятию "готовых" перевертышей, которые создают для них взрослые люди. Дети сравнительно рано приступают к самостоятельному конструированию перевертышей, затеявая на их основе своеобразные "умственные игры" со взрослым. В возрасте 2 лет 7 мес. сын автора Кирилл на незатейливую шутку отца: "А папа придумал маленькие Кикости" мгновенно отреагировал: "А Кика придумал большие папости". Нами предпринята попытка спроектировать гибкую систему образов-перевертышей в содержании работы по развитию культуры познания у детей-дошкольников на занятиях. Педагогическую ценность перевертышей К. И. Чуковский связывал с тем, что через них ребенок упрочивает свое знание о подлинной природе и назначении вещей. Так, отмечает он, в игре можно заставить немого кричать, а слепого подглядывать. Но эта игра потому и остается для ребенка игрой, что он знает истинные свойства немых и слепых. Ребенок при этом вовсе не предается иллюзии, а разоблачает ее во имя торжества реализма. Иначе, в игре он пытается по-новому утвердиться в знании "нормы", а потому "ненорма" зачастую переживается им как нечто комическое. В целом разделяя эту оценку, позволим себе высказать сомнение в другом. А именно: ограничивается ли эффект "перевертывания" только закреплением нормативного знания? Ведь получается, что "норма" для ребенка уже раз и навсегда установлена, но эффективно усвоить ее можно лишь нетрафаретным - игровым способом, то есть придти к ней не прямым, "лобовым", а косвенным путем. Перед нами - как бы имитация поиска уже готового и известного решения, своего рода игра в творчество, но никак не само творчество. Кстати, аналогичным образом К. И. Чуковский смотрел и на проблему детского словотворчества. По его мнению, благодаря свободной экспериментатике со звуковой оболочкой слова, приводящей к образованию забавных словечек типа "почтаник", "копатка", "мокресс" и т. п., ребенок оптимально овладевает уже сложившейся, исторически

устоявшейся системой языковых норм. Он совсем не случайно поражался тому, что некоторые детские неологизмы вполне могли бы быть достоянием какого-нибудь славянского диалекта - настолько они точно воспроизводят языковую традицию мира взрослых. В общем это также не подлежит сомнению. Но как раз в этом пункте выдающийся литератор и блистательный знаток



детского языка, на наш взгляд, делает уступку идеологии взрослого своецентризма (устой которой существенно подорвала его же книга "От двух до пяти", открывшая широким кругам читателей самобытный смысл и своеобразие детского образа мира). В итоге остается незамеченным тот факт, что в процессе своего развития ребенок всегда имеет дело со складывающимся смысловым полем человеческого общения, задаваемым в том числе через средства родного языка. Осваивая это "поле", он в своих словотворческих актах по-особому участвует в его построении, преобразуя сами языковые орудия последнего. Детское словотворчество, не привнося значимых изменений в лексико-грамматическую структуру языка, придает ему, по словам В. фон Гумбольдта, "энергичную" силу - смыслопорождающую функцию в диалоге с языковой культурой взрослого. Исторически закреплённая языковая норма при этом как бы "раскрепляется" и становится открытой к развитию. И детское словотворчество, и оперирование перевертышами позволяют ребенку не просто прочнее усвоить "норму", но также осмыслить источники ее происхождения и - что особенно важно - границы ее применимости. Иначе, благодаря этому ребенок в доступной форме постигает относительность самой "нормы" в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям - всегда уникальным и неповторимым. Это ведет к подлинному обобщению "нормы". Но поскольку обобщение, как указывал Л. С. Выготский, служит одной из ведущих функций сознания начиная с первых этапов развития ребенка, то подобное применение "нормы" и будет ее применению со знанием, или, как бы сказал Э. В. Ильенков, "с умом", а не по штампу. Поэтому, в частности, способность к инвертированию усваиваемого содержания, способов и инструментов его усвоения можно считать критерием возникновения сознания в раннем возрасте и общим показателем умственного развития на протяжении

и всего детства. Явление "перевертывания" выходит далеко за рамки чистой "словесности". В нем заключен универсальный психологический механизм вхождения ребенка в культуру, в человеческий мир. "Перевертывание" может носить не только вербальную, но и образно-действенную форму. Для обозначения этого явления, на наш взгляд, целесообразно ввести специальный термин - инверсионное действие. Так, дети раннего возраста обнаруживают склонность к своеобразной практической проблематизации, инверсии тех общественно заданных схем действий с вещами, которые уже усвоены ими. Допустим, малыша научили правильно ("по-человечески") надевать шапочку. Но он не довольствуется этим новым для себя умением. Он то надвигает шапочку на глаза, то задвигает ее на макушку и при этом заразительно хохочет. Это - типичный пример специфического инверсионного действия. Создание такого практического перевертыша требует от ребенка не меньшей силы воображения, чем аналогичные словесные экзерсисы. Ведь дело здесь не в самом по себе вольном обращении с человеческой вещью. Любое инверсионное действие, направленное на "перевертывание" каких-либо элементов социокультурного опыта, представляет собой способ построения диалога ребенка со взрослым, психологическое орудие их общения. Поскольку носитель нормативного знания - взрослый человек, такая его инверсия изначально имеет для ребенка коммуникативный личностный смысл. В нашем примере детский смех полностью "ориентирован" на взрослого. Ребенок как бы чувствует, что граница между "нормативным" и "ненормативным" отчетливо прочерчена именно в сознании взрослого. "А что если перешагнуть эту грань? Как он на это прореагирует?" - таков бессознательный "пафос" действия ребенка. Попытка перейти эту границу путем манипуляций с внешним предметом (шапочкой) на деле является экспериментированием с сознанием, внутренним миром взрослого человека. Инверсионные действия лежат и в основе таких явлений, как "игры в непослушание" (Д. Б. Эльконин). Шаля, т. е. осознанно нарушая (или точнее: проблематизируя) нормы поведения, ребенок зачастую неосознанно стремится сориентироваться и самоопределиться в субъектном пространстве значимого взрослого. Таким образом, инверсионные дейс

твия - это особый класс поисковых, пробующих, ориентировочно-исследовательских действий, предметом которых выступают проблемные (для ребенка) "секторы" указанного пространства. Вместе с тем в форму этих действий облечено надситуативное, по В. А. Петровскому, обобщение задаваемого взрослыми культурного содержания. Аналогичную функцию, хотя и опосредованно, выполняют и детские словотворческие опыты. Создание ребенком неологизмов - это стихийное образование латентных семантических лакун, разрывов, которые могут быть заполнены посредством конструирования нового совместного действия со взрослым. При всей своей стихийности эти разрывы вполне закономерны и логичны. Ребенок экспериментирует со звуковой оболочкой слова, чтобы быть услышанным взрослым. Если бы детская речь строилась на подражании речи взрослого, то взрослый не смог бы услышать голоса ребенка - самоценного голоса представляемой им возрастной формации. Голоса младшего и старшего поколений попросту сливались бы друг с другом до неразличимости. Но этого не происходит. В словотворческих экспериментах ребенок "выделяет" свою уникальную речь из речевого потока взрослых и одновременно побуждает взрослых к общению. (Заметим, что детские неологизмы не являются следствием недостаточного владения словообразовательными средствами родного языка. В этом случае ребенок может владеть правильной грамматической формой.) Словотворчество поэтому равным образом является и средством обособления ребенка, и спонтанным выражением имманентной ему интенции к интеграции в общность со взрослым, о которой писал Д. Б. Эльконин. Ребенок таким образом сам инициирует межпоколенную связь не в меньшей степени, чем это делает взрослый, когда обращается к ребенку\*\*\*. Отсюда - объективное, а не только субъективное значение детского словотворчества, за которым стоит некоторая глобальная закономерность развития культуры, обеспечивающая как преемственность, так и поступательность в этом развитии. Впрочем, как мы стремились показать, сходная закономерность в целом определяет специфику психического развития ребенка применительно к современному историческому типу детства.

Заключение Своеобразие восприятия мира, свойственное нам в детстве, не исчезает бесследно. Где-то там, в укромных уголках «взрослого сознания», оно продолжает жить. Время от времени заявляет о себе. В сновидениях, фантазиях, игре, искусстве мы на время возвращаемся к картине своего детского мира. Может быть затем, чтобы отдохнуть от однообразия обыденности. Часто творческие идеи посещают человека именно тогда, когда его сознание на время «освобождается» от ограниченности реальности. Эту роль «погружения в фантазию» признавали многие: и великий Эйнштейн, и знаменитый химик Кекуле, и математик Пуанкаре. А искусство? Полотна Мане, Пикассо, Модильяни - разве в них не присутствует что-то от детского восприятия мира? Детство не проходит. Оно живет в нас и с нами как подлинный и верный друг. Приходит к нам на помощь в минуты усталости и разочарования. В минуты, когда творческая мысль бьется над неразрешимой проблемой. Возвращается к нам, когда мы, оставив реальность, погружаемся в мир искусства или в мир сновидений. Детство необходимо нам. Это не только воспоминание. Это часть нашей взрослой, сегодняшней жизни. Велика трагедия людей, лишившихся детства. «Сироты земного шара» - так называет Платонов своих героев, людей, давным-давно лишившихся своих родителей, поневоле «покинувших детство» и не могущих оторваться от него полностью. По словам Л. В. Карасева (статья «Знаки покинутого детства», это люди, каждого из которых, подобно Платонову, жизнь превращала из ребенка во взрослого, лишая юности. Поэтому так «томятся» они в жизни, доплакивая то, чего не доплакали в своем «покинутом детстве». Мир Детства, внутренний мир ребенка - ключ ко многим волнующим проблемам нашей жизни. Открытие таинственного «племени» детей, живущего в мире взрослых по своим собственным законам, имеет важные теоретические и практические последствия. Творческие, интеллектуальные, нравственные возможности ребенка неисчерпаемы. Можно сказать, словами Е. В. Субботского, что «мы живем над залежами драгоценных» полезных ископаемых

«психики, зачастую и не подозревая о них».

#### Список используемых источников

1. Краснова О. В., Лидерс, А. Г. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 288 с. 2. Медведева Г. П. Деонтология социальной работы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. П. Медведева. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 224 с. 3. Современная энциклопедия социальной работы/ Под ред. В.И. Жукова. М.: Издательство РГСУ, 2010. 412 с.
4. Холостова Е. И. Социальная работа в схемах. Учебное пособие. Издатель: Дашков и Ко, 2012-100с.
5. Холостова Е. И. Социальная работа. Учебное пособие. Издатель: Дашков и Ко, 2010. 800 с.
6. Хрисанфова, И. Н. Основы геронтологии / И. Н. Хрисанфова. – М.: Владос, 1999, 2010. – 160 с.
7. Энциклопедия социальных практик / Под редакцией Е. И. Холостовой, Г. И. Климантовой. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. 660 с. 8. Яцемирская, Р. С., Беленькая И. Г. Социальная геронтология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999, 2010. - 224 с. 9. Агапов Е.П., История социальной работы: Учебное пособие/ Агапов Е.П., Издательство: Дашков и К - 2014.-383с.
10. Иванова Н., Социальная адаптация малышей в ДОУ/ Иванова Н., Издательство: Сфера, -2011.- 367с.
11. Краснова О. В., Психология социальной работы/ Краснова О. В., Издательство: Дашков и К, -2013.-351с. 12. Казанская В. Г., Подросток. Социальная адаптация/ Казанская В. Г. Издательство: Питер, -2011.-397с. 13. Павленок П. Д., Методология и теория социальной работы/ Павленок П. Д., Издательство: Инфра-М, - 2014.-299с. 14. Сорокина Е. Г., Конфликтология в социальной работе/ Сорокина Е. Г., Издательство: Дашков и К,- 2013,-355с. 15. Фирсо, М. В. , Введение в профессию "Социальная работа"/Фирсо, М. В., Наместникова И. В., Студёнова Е. Г., Издательство: КноРус,- 2011.-319с. 16. Холостова. Е. И., Технология социальной работы / Холостова. Е. И. и другие, Издательство: Дашков и К, -2013. -317с. 17. Шарин В. И., Экономические основы социальной работы/ Шарин В. И., Издательство: Инфра-М, - 2013.- 395с. 18. Шмелева Н. Б., Введение в профессию "Социальная работа" Учебник/ Шмелева Н. Б., Издательство: Дашков и К, - 2012.- 351с. 19. Жуков В.И., Введение в профессию: Социальная работа: учебник/ Жуков В.И., Издательство: Омега-Л, - 2011.- 431с.
20. <http://hpsy.ru/public/x2624.htm>
21. <http://psyera.ru/detstvo-kak-sociokulturnyy-fenomen>
22. <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-status-detstva-v-sovremennom-rossiyskom-obshchestve-problemy-ranney-sotsializatsii>

Используйте материал как ориентир: проверяйте источники, требования преподавателя и не сдавайте чужой текст как свой.