

## ДЕТСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

© 2012 Э.А.Куруленко

Самарская государственная академия культуры и искусств

Статья поступила в редакцию 05.05.2012

В статье раскрывается объективная природа детства, обсуждаются проблемы взросления в социокультурном контексте, отношения к детству в обществе. Творчество в культуре детства рассматривается как важнейший фактор освоения действительности. Автор приходит к выводу, что создание контекста культуры детства – это активный двухсторонний процесс, в котором участвуют и взрослые, и дети.

*Ключевые слова:* детство, культура, культура детства, социализация, инкультурация, взросление, подражание, творчество, статус ребенка, артефакт

Современное состояние общества, складывающаяся социокультурная ситуация резко обостряет интерес к проблемам детства, положению детей в обществе, особенностям их инкультурации.

В ходе истории непрерывно шло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом свойстве кроманьонца и современного европейца, можно утверждать, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад.

Основным биологическим итогом антропогенеза, по мнению известного антрополога Я.Я.Рогинского, стало прекращение морфологической эволюции человека. Коренные изменения форм поведения животных, по Я.Я.Рогинскому, связаны с эволюцией их органов. Человек в этом смысле является исключением в органическом мире, так как, оставаясь почти неизменным по своей анатомической структуре, он глубочайшим образом в ходе своей истории изменил и содержание, и форму своей деятельности.

П.А.Гальперин, анализируя итоги антропогенеза, указывает на значимость его психологических последствий, прежде всего – отмирание инстинктов. Главное в инстинкте – предопределенное отношение к внешней среде. По мнению П.А.Гальперина, это такая форма отношений животного к окружающей среде, которая несовместима с общественной организацией совместной жизни становящихся людей.

В ходе антропогенеза между человеком и его природной средой вклинивается система культуры, и благодаря этому происходит систематическое торможение инстинктивного отношения к предметам, удовлетворяющим потребности. Потребности теряют свой биологический характер, а предметы, удовлетворяющие потребность, перестают быть безусловными раздражителями. То, как потребность удовлетворяется, зависит от воспитания. Для понимания природы человека, утверждал П.А.Гальперин, важно, что у ребенка нет биологической предопределенности поведения, нет предопределенности и в развитии. Продолжительность детства зависит от того, какие требования предъявляет к ребенку общество.

Л.С.Выготский и его последователи считают, что источник развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается каждому ребенку взрослым человеком в процессе общения и специально организованной деятельности.

Основной факт, свидетельствующий о возникновении человеческой сущности из символического характера культурного опосредования, состоит в том, что, когда новорожденные входят в мир, они уже являются объектами культурной интерпретации со стороны взрослых. Дети приходят в мир, «омытые» в представлениях, которые имеет общество о детях.

Дж. Доллард, представитель теории социального научения, предложил заслуживающий внимания способ размышления о встрече нового человеческого существа с постнатальным окружением и последовательном влиянии культуры на его поведение: «Возьмем для рассмотрения два объекта: во-первых, группу, которая существовала до появления индивида, и, во-вторых, новый организм, который входит в эту, уже существующую целостность. В этот момент организм считается свободным от культурного влияния, а группа – от организма.

<sup>о</sup> Куруленко Элеонора Александровна, доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой теории и истории культуры. E-mail: [ekurulenko@mail.ru](mailto:ekurulenko@mail.ru)

Спросим себя теперь, что мы можем сказать теоретически относительно того, во что превратится этот организм того или иного пола, когда вырастет. Все факты, которые мы можем предсказать, имея в виду влияние группы, будут определяться культурой, в которую он входит. Эти факты могут включать характер одежды, которую он будет носить, язык, на котором он будет говорить, его теоретические идеи, типичные занятия, в некоторых случаях, кто окажется женой или мужем, что может его оскорбить, что он будет считать благополучным, каковы его представления о личностном росте и т.п.»<sup>1</sup>.

Далее Доллард говорит о том, что со временем новые члены сообщества станут ощущать культуру настолько «своей», что будут действовать так, как если бы они сами выдумали все то, что предписывает им традиция. Традиция, таким образом, выступает в качестве замены утраченных в процессе антропогенеза инстинктов. В процессе онтогенеза происходят фундаментальные структурные изменения, заключающиеся в том, что для существа, живущего в культурной среде, опосредование действий культурой становится второй природой. Широко известны случаи, когда человеческих детенышей воспитывали звери. Когда их находили, то выяснялось, что «дети джунглей» не умеют говорить и участвовать в социокультурном взаимодействии. Возвратившись в общество, они смогли усвоить лишь самые элементарные навыки, овладеть устной речью, состоящей из 30 слов. Но и этого не произошло бы, если не генное наследие, биологическая предрасположенность человеческого рода к культурации. «Изолянты» так и не научились улыбаться, абстрактно мыслить, вести беседу, дружить. В человеческом обществе ни один из феральных людей не прожил более 10 лет. Человеческие детеныши, воспитанные в стае волков (т.е. представителями другого вида), усвоили их повадки: быстро передвигались на четырех конечностях, приближаясь к мясу, предварительно его обнюхивали, испытывая жажду, облизывали зубы. Естественно, что в стае волков усвоить правила жизни в культурной среде они не могли. Неудивительно, что, вернувшись к представителям своего вида, «фералы» не стали полноправными членами общества – культурация началась у них слишком поздно.

Понятно, что каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень культуры, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста

свободно обращается с телевизором, видеоплеером, несколько позднее с компьютером. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Это культура социума. Это среда конкретных взрослых людей, которые формулируют определенные задачи, создают микрокультурное поле деятельности ребенка, структурируя свою деятельность, направленную на него (в зависимости от уровня развития культуры, с учетом потребностей и возможностей ребенка). Но в средовые характеристики культуры общества входит и культура детства, особый мир, имеющий свои закономерности, свои взаимоотношения, свое пространство.

Культура детства представляет собой особое конкретное состояние культуры общества и одновременно является структурным компонентом последнего. Понятие состояние «состояние» предполагает неразделенность его со всей культурой в его главных социокультурных связях как реальной части социума, как одной из составляющих культуры. Это «состояние» представляет собой определенный стабильный этап процесса жизнедеятельности постоянно изменяющегося (по сути, в каждом поколении) общества и процесса развития культуры. Культуре детства присущи свои специфические особенности, свои тенденции, закономерности, четко выраженные уровневые ступени, отличающиеся типичными новообразованиями. При этом состояние культуры детства характеризует не только каждого индивида, в нем находящегося, но большую социальную группу, слой с присущими возрасту видами деятельности, ценностями, представлениями о мире и о себе. Культура детства, являясь составной частью культуры общества, «проектирует», направляет, «корректирует» и эту социальную группу, и это состояние, что обуславливает необходимость вычленения структурообразующей составной, развивающейся в детстве, определения того, что развивается в ребенке как представителе социокультурного мира, и как это начало характеризует детство в целом.

При рассмотрении многообразных аспектов феномена детства особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на специфику процесса взросления. При всех вариантах и особенностях индивидуального развития взросление детерминировано определенными реальными возможностями, обусловленными не только и не столько возрастом, сколько всей системой взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное состояние детства в конкретном обществе.

<sup>1</sup> Dollard J. Criteria for the Lave Hisory. New Hawen: Yell. P.14 – 15.

Как особый социальный феномен детство исторично. На исторически разных этапах общества оно имело разное содержание и структуру, при этом, как известно, было различным и отношение взрослого к детству.

М.С.Каган выделяет два уровня отношения к детству: индивидуально-психологический и социокультурный<sup>2</sup>. Первый, по его мнению, расположен в диапазоне от понимания взрослым ребенка и способности общения с ним до стремления преодолеть детство как неполноценное состояние, как можно быстрее и полнее «возвысить» психику ребенка до состояния взрослости.

Второй - от первобытного пренебрежения к детству в силу неспособности ребенка участвовать в борьбе с природой до современного обожествления детства как идеального состояния, разрушаемого научно-технической цивилизацией. Следует отметить, что индивидуально-психологический уровень отношения к детству во многом коррелируется социально-культурной доминантой.

Основные историко-культурные типы отношения к детству могут быть представлены следующим образом:

1) Первобытность: инициация как способ признания полноценности человека, преодолевшего детство и ставшего действительным членом родоплеменного коллектива, – охотником, воином или воспроизводящей род матерью.

2) Античность: развитие рационалистичных устоев культуры, определяющих ценность человека по качествам гражданина полиса, воина, мыслителя, творца, обретаемым взрослым; соответственно греко-римская мифология не знает обожествления ребенка – все боги взрослые, а Кронос безжалостно пожирает своих детей, не вызывая нарекания у окружающих.

3) Европейское средневековье: христианство, ставшее господствующим типом сознания, в корне изменило оценку детства: поклонение Богу начинается с признания Иисуса Христа Сыном божьим, и взрослые волхвы признают божественную природу ребенка, находящегося еще в колыбели. Избиение младенцев рассматривается уже как преступление. Иконографическая схема христианства – Мадонна с младенцем, и именно ребенок воспринимается как носитель нравственной чистоты, неразвращенности, близости к Богу; отсюда не инициация, а крещение обозначает обретение человеком подлинно человеческих качеств.

4) Возрождение: развитие рационалистических основ европейской цивилизации влечет за

собой новое игнорирование ценности детства, поскольку декартова формула «Мыслю, следовательно, существую» и линнеева дефиниция «человек разумный» определяют человеческое качество по способности взрослого, просвещенного, образованного человека; соответственно, в эпоху Просвещения складывается педагогическая система, имеющая целью образование ребенка, т.е. передачу ему совокупности естественно-научных и математических знаний. В то же время в эту эпоху начинает осознаваться опасная односторонность рационалистической модели идеального человека, и ей противопоставляется сентименталистский образ, основанный не на образовании, а на нравственно-эстетическом воспитании.

5) Европейская культура XIX – XX веков: и на Западе, и в России распространяется рационалистически-сциентистская система быстрого и возможно более полного превращения ребенка в «человека разумного», усвоившего в школе основы многих наук и «существующего» постольку, поскольку он мыслит.

Выход современного состояния человечества за пределы научно-технической цивилизации в новую историко-культурную фазу делает необходимым в интересах выживания человеческого рода поиск способов такого формирования входящих в жизнь юных существ и в семье, и в школе, которые преодолели бы альтернативность и антагонизм рационалистически-сциентистского образования и иррационалистически-религиозного воспитания. На современном этапе развития культуры важно выявить диалектику соотношения детства и взрослости, специфическую силу и слабость, возможности и границы деятельной активности каждого этапа существования личности, дабы найти оптимальные способы процесса «очеловечивания человека», которые могли бы извлечь из детства всю его уникальную потенциальную энергию и сохранить на следующих фазах развития личности то, что возможно сохранить, непротиворечиво соединяя эти качества с обретаемыми на новых ступенях ее развития. Речь, прежде всего, идет о непосредственном восприятии мира, живой эмоциональности, безграничной мощи продуктивного воображения, фантазии, потребности в глубинном общении с себе подобными, с одухотворяемыми животными, растениями, природными стихиями и с очеловечиваемыми вещами, не приводящих, однако, к уже изжитому человечеством мифологизирующему мир мистицизму.

Как особое явление социального мира, детство имеет свои определенные характеристики. Функционально детство предстает как объективно необходимое состояние процесса вызре-

<sup>2</sup> Каган М.С. Отношение к детству как явление культуры // Ребенок в современном мире. – СПб.: 1977. – С.16.

вания подрастающего поколения в динамической системе общества и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

Сущностно детство представляет собой особое состояние социокультурного развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, проявляют свое действие, подчиняясь по мере взросления все в большей степени регулирующему и определяющему действию социального фактора.

В своем содержательном определении это процесс постоянного физического роста, накопления физических новообразований, освоения социокультурного пространства, определения себя, творческой самореализации, личностного выбора в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути, происходящих в постоянно изменяющихся, расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми.

Смысл всех содержательных изменений заключается не только в освоении ребенком социальных норм, но и в самом развитии социокультурных свойств. Практически это осуществляется достижением определенных качественных уровней социализации и культурации, которые типичны для конкретного исторического общества, но одновременно это и состояние развития того социального уровня, который характеризует человека определенной эпохи. При этом социокультурные начала по мере взросления все активнее определяют особенности жизни ребенка и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложной, относительно самостоятельной целостностью, детство представляет собой неотъемлемую часть общества, выступает как особый обобщенный субъект социальных отношений и культурного взаимодействия, в процессе развертывания которых ставятся и решаются задачи взаимоотношений со взрослыми, развивается свой собственный значимый мир.

Целью детства в целом и каждого отдельно взятого ребенка является взросление. Но эта же цель – взросление детей (субъективно имеющая другую направленность – обеспечить это взросление) – выступает главной для взрослого мира.

В настоящее время проблема отношений взрослых и детей приобрела особую остроту и значимость, характер этих взаимоотношений не ограничивается проблемой «отцов и детей», а приобретает более широкий социокультурный контекст. Позиция отношений мира взрослых к детству не как объекту воздействия, как к совокупности детей разных возрастов (которых надо растить, воспитывать, обу-

чать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Поэтому культура детства – это «не социальный питомник», а развернутое по времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности пространство – время, в котором взаимодействуют дети и взрослые.

Культура детства двухслойная. Один ее слой – культурные формы, создаваемые взрослыми для ребенка, второй – формы его собственной деятельности. Творчество взрослых позволяет ребенку приобщаться к достижениям истории культуры, осваивать их и, таким образом, через процессы распрямления становиться современным на каждом отрезке времени человеком. Креативная деятельность ребенка служит развитию его творческих способностей в доступных каждому этапу детства пределах. Творческая деятельность детей сама по себе избирательна, она не просто копирует взрослую созидательную активность, но в наивной форме высвечивает в последней некоторые архетипические структуры.

Творчество детей не сводится к способностям к той или иной деятельности, и представляет собой личностное бытие – непосредственное ощущение жизни, переживание, становление внутреннего мира, в котором проистекает труд «смыслостроительства» (М. Мамардашвили).

Ребенок в процессе взросления вынужден вести диалог с первоначально зашифрованной для него сложной сигнификацией культуры, создает собственную картину мира, дает имя и присваивает значение каждому предмету окружающего мира.

Ребенок конструирует собственную систему смыслов окружающего его предметного мира, а затем примеряет эти смысловые конструкции к различным контекстам взрослой речи и осуществляет непрерывную сигнификативную коррекцию. В процессе культурации возникает сложное переплетение авторских и общекультурных смыслов наименования и назначения предметов.

Культурация детей опосредуется артефактами. Артефакт обычно мыслится как материальный объект – нечто изготовленное человеком. В антропологии изучение артефактов связывают с изучением материальной культуры в отличие, скажем, от изучения поведения или представлений человека. Следуя подобной интерпретации, понятие об артефактах легко включить в категорию орудий, но это нам мало что дает.

В соответствии с представляемыми здесь взглядами, которые в своем происхождении восходят к Г.Ф.Гегелю и К.Марксу, артефакт есть некий аспект материального мира, преобразованный по ходу истории его включения в целенаправленную человеческую деятельность. По своей природе артефакты одновременно и идеальны (понятийны), и материальны. Они идеальны в том смысле, что их материальная форма существует во взаимодействиях, частью которых они были в прошлом и которые они опосредуют в настоящем.

При таком определении признаки артефактов равно приложимы в тех ситуациях, когда речь идет о языке и в случаях более привычных форм артефактов, таких, как столы, игрушки, составляющие материальную культуру. Слово «игрушка» от реальной игрушки отличается особенностями материала, идеальными аспектами и видами взаимодействий, которые они допускают. Никакое слово не существует отдельно от своего материального воплощения (такого, как набор звуковых волн, движения рук, письмо или нейронная активность), следовательно, всякая игрушка воплощает некий порядок, порожденный мыслью человека.

Двойственную материально-концептуальную природу артефактов рассматривал российский философ Э.Ильенков. В системе Э.Ильенкова идеальность – результат «... преобразующей, формосозидающей деятельности социальных существ, опосредованной целью»<sup>3</sup>. С этой точки зрения форма артефакта – это нечто большее, чем чисто физическая форма. «Скорее будучи создан как воплощение цели и включен в жизнедеятельность определенным образом – то есть будучи изготовлен зачем-то и именно таким образом используемым – объект приобретает значение. Это значение есть «идеальная форма» объекта, форма, не включающая ни единого атома осязаемой физической субстанции»<sup>4</sup>.

Одно из значимых положений о сущности артефакта выдвинуто М.Вартофским в идее трехуровневой иерархии. Он описывал артефакты (включая орудия и язык) как «... объективацию человеческих потребностей и намерений, уже насыщенных когнитивным и аффективным содержанием».

Первый уровень, по М.Вартофскому, составляют первичные артефакты, непосредственно используемые в производстве. В качестве примеров он приводит топоры, иглы, ведра. Сюда, на наш взгляд, можно включить слова, письменные принадлежности, телекоммуникационные сети, игрушки и мифические образы

культуры. Первичные артефакты в основном хорошо соотносятся с представлением об артефакте как материи, преобразованной в предыдущей человеческой деятельности.

Вторичные артефакты включают и сами первичные артефакты, и способы действия с их использованием. Вторичные артефакты играют центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действия. Они включают предписания, обычаи, нормы, правила и т.п.

Третий уровень артефактов представлен классом артефактов, «которые могут превратиться в относительно автономный «мир», в котором правила, конвенции и результаты уже больше не кажутся непосредственно практическими, или который на самом деле представляется ареной непрактичной или «свободной» игры или игровой деятельности»<sup>5</sup>.

М.Вартофский называет эти воображаемые миры третичными артефактами. Он полагает, что подобные воображаемые артефакты могут окрашивать наше видение «реального мира», предоставляя средства для изменения текущей практики, то есть способы поведения, приобретенные во взаимодействии с третичными артефактами, могут распространяться за пределы непосредственного контекста их использования. М.Вартофский применяет свое представление о третичных артефактах к произведениям искусства и процессам восприятия.

Следуя логике рассуждений М.Вартофского, вполне разумным представляется отношение к третичным артефактам поведенческих схем и сценариев, опосредованных в деятельности определенным социокультурным контекстом. Если принять характеристику артефактов как связующего звена культурного опосредования по направлениям, предложенным М.Вартофским, то культура детства может быть охарактеризована как целостность, в которой артефакты трех разных видов сплетаются в процессе совместной деятельности взрослых и детей.

Артефакты и системы артефактов в культуре детства не существуют изолированно. Они существуют только в отношении к «чему-то», что разные авторы называют ситуацией, контекстом, деятельностью.

Контекст определяется как ситуация в целом, фон, среда в отношении конкретного события. Представление о контексте, как о том, что окружает, часто выражают в виде концентрических окружностей, представляющих различные уровни контекста. Внимание обычно направлено на то, что в середине, что можно

<sup>3</sup> Ильенков Э.В. Проблема идеального // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 145 – 158.

<sup>4</sup> Там же. – С. 145 – 158.

<sup>5</sup> Wartofsky M. Models Dordrecht: D.Reidel, 1973.

назвать задачей или деятельностью, в которой участвуют индивиды. Используя интерпретацию контекста как окружения, исследователь пытается понять, как влияют на эту задачу уровни более широкого контекста.

Этот образ, вероятно, более известен в связи с книгой Ури Бронфенбреннера по экологии развития человека. Он описывает последовательность вложенных друг в друга систем от микросистем в центре через мезо- и экзосистемы к макросистемам. Применяя понятие контекста в проблематике образования в качестве центральной единицы, можно взять взаимодействие учителя и учеников, являющееся частью урока, который, в свою очередь, является частью учебного процесса и включен в деятельность школы, являющейся частью местного сообщества. Однако следует отметить многообразие видов контекстного окружения детей, т.к. они бывают и в клубе, и в театре, и в компании сверстников во дворе, то есть мы имеем дело не просто с различными независимыми концентрическими кругами контекстного окружения, а с их переплетением. Латинский корень слова *contexere* означает «переплетаться». Контекст, понимаемый как связная целостность, переплетение, обеспечивающее согласование своих частей, не может быть редуцирован только к тому, что окружает; скорее, он выступает в роли качественного отношения между как минимум двумя аналитическими целостностями (нитьями), выступающими как два момента единого процесса. Границы между «задачей и ее контекстом» не четки и статичны, а размыты и динамичны. Как правило, то, что принимается в качестве объекта, и то, что принимается в качестве окружения объекта, определяется самим актом определения, и чем старше дети, тем в большей степени они участвуют в этом акте определения.

К.Нелсон отмечает, что наши дети растут в контекстах, контролируемых взрослыми, и, следовательно, по «взрослым» сценариям. Под сценарием мы понимаем событийную схему, которая определяет, какие люди должны участвовать в событии, какие социальные роли они играют, какие объекты используют, какова приемлемая последовательность действий и каковы причинные связи. В общем и целом, по мнению К.Нелсон, взрослые скорее направляют действия детей и ставят цели, нежели напрямую обучают их чему-то. По существу, они используют свое знание о принятых сценариях для наложения ограничений на действия детей и позволяют детям включиться в ожидаемое от них ролевое поведение. В этом

смысле освоение сценариев играет центральную роль в освоении культуры<sup>6</sup>.

Вместе с тем даже понимаемые как вторичные артефакты сценарии и схемы недостаточны для объяснения поведения детей. Даже при самых общих предположениях относительно механизмов, выстраивающих определенные иерархии схем объектов или выстраивающих схемы событий в упорядоченные совокупности, такие структуры знаний лишь очень приблизительно предопределяют, как дети поведут себя в данном конкретном случае, даже если признать, что у них имеется необходимая культурная модель или сценарий.

Эта ограниченность сценариев лежит в основе замечания М.Кундеры: «Мы выходим из детства, не зная, что такое юность, мы вступаем в брак, не зная, что это значит – жить в браке, и даже вступая в преклонный возраст, мы не знаем, куда идем: старики – это невинные дети своего возраста. В этом смысле мир человека – это планета неизведанного»<sup>7</sup>.

Всякая схема оставляет за своими пределами весьма многое и является огромным упрощением. Следовательно, хотя культура и является источником инструментов для действия, ребенку приходится проделать немалую работу по интерпретации, решая, какие схемы применимы в каких обстоятельствах и каковы пути их эффективного использования. Например, большой меховой медведь (в рост человека) в игровой комнате детского сада должен вызвать иную схему и иные действия, нежели те, что будут вызваны аналогичным объектом, высушившимся из-за малинника в лесу.

Эти рассуждения возвращают нас к пункту о том, что поведение детей должно пониматься относительно – в отношении, как принято говорить, к его контексту. Используя данный подход, важно учитывать тот факт, что создание контекста культуры детства – это активный двухсторонний процесс, в котором участвуют и взрослые, и дети.

Слово культура с самого начала использовалось для обозначения для ухода за чем-то, первоначально за урожаем или домашними животными. С древнейших времен понятие культуры включало и общие представления о том, как содействовать развитию, создавать искусственную среду, в которой молодым организмам могли быть предоставлены оптимальные условия для роста. Такой уход требует специально созданных для этих целей орудий, совершенствуемых в поколениях.

<sup>6</sup> Nelson K. Event Knowledge: Structure and function in Development. Hilldale (N.Y.): Erlbaum, 1986.

<sup>7</sup> Kundera M. The Art of the Novel. New York: Grove Press, 1988. P.132 – 133.

В обыденном языке мы называем искусственную среду для выращивания садом; это представление породило идею детского сада, где дети были бы защищены от неблагоприятных аспектов воздействия среды. Сад устанавливает связи между «микромиром» отдельного растения и «макромиром» внешней среды. В этом смысле сад соединяет представление о культуре и контексте, предоставляя конкрет-

ную модель для размышлений о культуре и человеческом развитии. Исследование культуры детства должно, на наш взгляд, быть посвящено не только теориям создания условий для развития *in vitro* (в искусственно сконструированных средах), но и теориям создания условий для развития, которое продолжится и после выхода из «сада детства» в большой мир, *in vivo*.

## CHILDHOOD AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON

© 2012 E.A.Kurulenko<sup>o</sup>

Samara State Academy of Culture and Arts

The article exposes objective nature of childhood, considers problems of growing up in a sociocultural context, attitude to childhood in the society. Creative work in the culture of childhood is regarded as the most important factor of reality learning. The author comes to a conclusion that creation of the context of children culture is an active two-sided process in which both adults and children participate.

*Key words:* children, culture, culture of children, socialization, acculturation, growing up, imitation, creation, child status, artifact.

---

<sup>o</sup> *Eleonora Aleksandrovna Kurulenko, doctor of cultural science, professor, managing faculty of the theory and history of culture. E-mail: [ekurulenko@mail.ru](mailto:ekurulenko@mail.ru)*