

Культура детства, культура для детства: социальные и политические проблемы детей и взрослых

Логунова Лариса Юрьевна,
*доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры социологии,
старший научный сотрудник Междисциплинарной научной лаборатории
социально-гуманитарных проблем транзитивного общества,
Новосибирский государственный университет экономики и управления «НПХ»,
Россия, 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56
ORCID: 0000-0001-8417-913X
vinsky888@mail.ru*

Аннотация

Культура детства – сложная система, сформировавшаяся в процессе социокультурной практики взрослеющих детей. Ребенок – «недостаточное существо», которому требуется дополнительная защита. Человеку такую защиту дает культура. Дети, проживая детство, создали свою культуру. Ребенок оказывался в положении непонимания со стороны взрослых. Хрупкому миру ребенка требовалась защита от сурового мира взрослых. Культура детства выполняла защитную функцию до формирования культуры отношения к детям. Мир детства отграничили от мира взрослых сами дети.

Культура детства является подсистемой системы «культура». Эта подсистема имеет следующую структуру: ценностное ядро, границы, функции, символическую подсистему, подсистему творческой игры. Она самоуправляема с помощью механизмов культуры (нормативность, социальная преемственность, традиции), самовоспроизводима. Специфика культуры детства требует культуры ее понимания взрослыми и переосмысления в соответствии с исторической и социокультурной ситуацией. Методология такого понимания сложилась относительно недавно, но прошла длительный путь формирования гуманистической защиты ребенка от произвола взрослых. Гуманисты Возрождения, эпохи Просвещения, Нового времени, педагоги современности создавали педагогические концепции бережливого и понимающего отношения к ребенку. Но только в XX веке стала формироваться наука о ребенке – культура детства. Развитие методологии изучения детства охватывает векторы коммуникативных взаимодействий; «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый».

Культура детства и культура для детства – понятия, требующие различения. В процессе творческой культуротворческой игры дети создали свою культуру, которая транслируется новым поколениям. Взрослые создали индустрию детства, обслуживающую интересы политиков и бизнеса. Цен-

ности культуры детства определяют миссию детства в жизни человечества. Внедрение специально сконструированных ценностей, не согласующихся с ценностями культуры детства, несет риски. Это попытка управления детьми, вмешательства в социокультурные процессы пространства культуры детства, желание использовать ребенка в чужих интересах под прикрытием благородных целей чуткие ко лжи дети способны понять. Они быстро учатся играть в псевдонгры, осваивают приемы социальных манипуляций.

Востребована политика детства, основанная на ценностях культуры детства, связанных с ценностями культуры нации, защищающая детей от использования в интересах любой социальной группы и партии. Эта политика должна быть построена на отказе от попыток вмешательства в мир детства, управления системой культуры детства.

Ключевые слова: культура детства, детская культура, культуроцентризм, человекоцентризм, ценности культуры детства, социальные игры, социология культуры, философия образования, политика детства.

Childhood Culture, Culture for Childhood: Social and Political Problems of Children and Adults

Larisa Logunova,

*Dr. Sc. (Philosophy), Associate Professor,
Professor of the Department of Sociology,
Senior Researcher at the Interdisciplinary Scientific Laboratory
of Social and Humanitarian Problems of the Transitive Society,
Novosibirsk State University of Economics and Management,
56 Kamenskaya Str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation
ORCID: 0000-0001-8417-913X
vinsky888@mail.ru*

Abstract

Childhood culture is a complex system formed through the sociocultural practices of maturing children. A child is a 'deficient being' who requires additional protection. Culture provides this protection. Children, experiencing their childhood, created their own culture. Children found themselves in a situation of misunderstanding on the part of adults. Before the development of a culture of attitudes toward children, childhood culture served as a social protection function. Children created their own childhood world, separate from the adult world. As a result, childhood culture emerged as a relatively independent subsystem of the 'culture' system.

The 'childhood culture' system has the following structure: a value core, boundaries, functions, a symbolic subsystem, and a subsystem of creative play culture. This system is self-governing through cultural mechanisms (normative, social continuity, traditions) and is self-reproducing. The specific nature of childhood culture requires a culture of understanding by adults and reinterpretation in accordance with the historical and sociocultural context. This methodology

developed relatively recently, but has undergone a long process of developing humanistic protection for children from adult tyranny. The humanists of the Renaissance, the enlightened era, and modern educators developed pedagogical concepts for a caring and understanding approach to children. Only in the last century did the science of children – the culture of childhood – begin to emerge. The development of childhood study methodology encompasses the vectors of communicative interactions: ‘adult-child,’ ‘child-child,’ and ‘child-adult.’

The culture of childhood and culture for childhood are concepts that require distinction. Through creative, culture-building play, children have created their own culture, which is transmitted to future generations. Adults have created a childhood industry that serves the interests of politicians and business. The values of childhood culture define the mission of childhood in the life of humanity. The introduction of values that are specially constructed and inconsistent with the values of childhood culture carries risks. This is an attempt to control children, to interfere with the sociocultural processes of childhood culture, a desire to exploit a child for the interests of others under the guise of noble goals. Children, sensitive to lies, are able to understand, quickly learn to play pseudo-games, and master techniques of social manipulation.

A childhood policy based on the values of childhood culture, linked to the values of national culture, is needed, protecting children from being exploited for the interests of any social group or party. This policy must be built on a rejection of attempts to interfere in the world of childhood and to control the system of childhood culture.

Keywords: childhood culture, children’s culture, culture-centrism, human-centrism, childhood culture values, social games, sociology of culture, philosophy of education, childhood policy.

Библиографическое описание для цитирования:

Логунова Л.Ю. Культура детства, культура для детства: социальные и политические проблемы детей и взрослых // Идеи и идеалы. – 2026. – Т. 18, № 3, ч. 1 – С. 162–184. – DOI: 10.17212/2075-0862-2026-18.3.1-162-184.

Logunova L. Childhood Culture, Culture for Childhood: Social and Political Problems of Children and Adults. *Idei i idealy* = *Ideas and Ideals*, 2026, vol. 18, iss. 3, pt. 1, pp. 162–184. DOI: 10.17212/2075-0862-2026-18.3.1-162-184.

Введение

Философия детства, философия образования – территория непрекращающегося научного поиска, острой гуманитарной рефлексии. Отношение к детям – это камертон культуры общества. Вопросы культуры воспитания и образования уже несколько лет в фокусе моего научного внимания. Эта статья развивает идеи, изложенные в коллективных монографиях, опубликованных за последние пять лет: «Современное российское образование: вызовы и ответы»; «Образование: прошлое, настоящее, будущее»; «Антропология современного образования»; «Философия науки и образо-

вания: учебное пособие». Культура детства – это пространство, защищающее детей от вторжения взрослых в этот хрупкий мир. И это мир, который нуждается в защите взрослых. Поэтому продолжение темы детства в работах социального философа – позиция, имеющая отношение к проблемам гуманности, гражданственности, развития современной науки.

Культура – это коллективный опыт человечества, необходимый для выживания. Культура детства сложилась в процессе социокультурной практики, ценностно встроилась в систему культуры человечества, сохраняя себя как относительно самодостаточный феномен, который представляет собой детство человека и всего человечества. Создание культуры детства есть результат межпоколенного процесса формирования базы детского опыта. Это родоначалие мира взрослых, в некотором смысле дети – это родители взрослых. Культуру детства создавали многие поколения детей как защиту своего биологического и социального несовершенства. Биологическая незрелость определяет незащищенность ребенка, неопределенность его социального статуса в мире взрослых, делает детей уязвимыми перед решениями взрослых, допускавших даже инфантицид. Признание ценности пространства мира детства демонстрирует социальное движение вперед, возвышение общечеловеческой культуры.

В прошлом дети не воспринимались как ценность культуры, но имели некоторую ценность как биологический и социальный ресурс для жизни взрослых. В работах Аристотеля, Платона дети рассматриваются в качестве инструментов для государственного строительства. До Нового времени концепция детства вообще отсутствовала. Это доказал Ф. Арьес на обширном историческом и художественном материале [2]. Взрослые, конечно, заботились о детях по мере необходимости: выхаживали, инициировали, чтобы использовать для работы. С детьми не играли, не задумывались о создании индустрии производства особой детской одежды, изготовления игрушек. В этом не было необходимости: дети уже в раннем возрасте работали в семейном производстве и вносили вклад в бюджет семьи. Р. Зидер, изучая историю западноевропейской семьи, констатировал: «У родителей-крестьян было мало времени, чтобы посвящать себя детям. <...> Есть свидетельства, что периоды повышенной производственной интенсивности в деревне совпадают с периодами повышенной младенческой смертности. <...> К детям относились фаталистически: ребенок или выживал, или умирал. Смерть маленького ребенка как бы “восполнялась” рождением следующих детей» [5, с. 38].

Когда большая часть человечества, наполняющая низшие классы, сражалась за выживание, игры с детьми были избыточной тратой энергии и временных ресурсов. Сформировался «французский способ вскармливания», когда малыша отдавали кормилицам, что позволяло женщинам

решать проблему собственного пропитания. «Простые француженки» нанимали кормилиц для своих детей, чтобы самим иметь возможность работать. С 7 лет ребенок обретал некоторую самостоятельность. С этого времени его можно было отправить на обучение профессии или на заработки. В Европе до конца XVIII века считалось нормой, если крестьянские дети шли наниматься в батраки с 10 лет. «С подростками детьми, которые, освободившись от своих пеленок, вероятно, постоянно вертелись у взрослых под ногами, обращались повсеместно грубо, вплоть до побоев. Ребенок и в родительском доме, и в ученичестве должен был подчиняться. Его сызмальства нужно было приучить к послушанию и субординации» [5, с. 124].

Детство, как особое социокультурное пространство, необходимое для взросления, не имело ценности. Культура детства начала формирование, по-видимому, не с ценностного фундамента, но с символов и атрибутов детства – игрушек. Игры, детские игрушки «пробивали» дорогу культуре детства в мире взрослых.

Прошли столетия, изменилось отношение к детям до абсурдных позиций детоцентризма, но понимание того, что у детей есть своя особая культура, у большей части человечества не возникло. Сегодня обостряется *онтологическая и научная проблема* формирования новой родительской, педагогической, политической культуры отношения к детству, адекватной современной реальности, как к самодостаточной системе, в которой организовано пространство для жизни и взросления ребенка. Опираясь на методологические возможности системного и социокультурного анализа, позиции культуроцентричного и человекоцентричного подхода, мы осмысливаем культуру детства как молодую самодостаточную подсистему культуры человечества.

История культуры отношения к детству: методология изучения детства

Культура детства прошла длительный путь формирования регламентов, правил, образцов социально одобряемого поведения в разнонаправленных векторах социальных взаимодействий: «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый», «взрослый – ребенок». Культура детства была создана детьми во время их игр. Культура детей закрепилась в педагогических практиках взрослых. Эти процессы сформировали двухслойную структуру:

- 1) культура, созданная детьми;
- 2) культура отношения к детям.

Удивительный мир детей взрослые впервые «увидели» в эпоху романтизма. «С романтиков начинаются “детские дети”, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [3, с. 42–43]. Романтики создали культ детства, миф о детстве, но утверждали идею самоценности

детства. Этот миф был развенчан через несколько десятилетий. Во второй половине XIX века взрослые пришли к осознанию необходимости права на детство: права на радость, на любовь родителей, на ничегонеделание, на игры. Постепенно менялось фаталистическое отношение к ребенку. Складывалось понимание, что ребенок ценен не только в смысле семейного ресурса. Это нанесло удар по мифу о «материнском инстинкте». Забота и воспитание детей приобретали смыслы социальной и душевной грамотности представлений взрослых о детстве. М.Э. Гудмэн определила такую грамотность с помощью понятия «культура детства» [18]. Декларация прав ребенка, принятая 26 ноября 1924 года, стала символическим признанием молодой культуры. На оригинале документа, хранящегося в архиве Женевы, стоят подписи Э. Джебб, Я. Корчака, Г. Адора.

Великий гуманист современности Я. Корчак считал, что постулаты декларации должны стать требованием, обязательным к исполнению. Осмыслив и оценив значимость детства для человека и человечества, самые мудрые взрослые пришли к пониманию: для культуры детства требуется культура отношения к детству. Наука о воспитании осмысливала проблемы векторных коммуникаций «взрослый – ребенок». Это была история понимания взрослыми особенностей мира ребенка.

Первым защитником мира детства от жестокости стал Эразм Роттердамский. Он призвал наставников к терпению и гуманности, сформулировал правила гуманистической идеологии воспитания. «Учитель Европы» объяснял, что труд ребенка, постигающего науки, требует уважения и поддержки [15, с. 92]. Любовь должна стать фундаментом обучения, пропитать отношения учеников и наставников. Обоснование необходимости ненасильственных форм воспитания не было поддержано. В 1559 году педагогические труды Эразма Роттердамского дополнили папский прописный список запрещенных книг. Но гуманистические идеи, защищающие детство, нашли продолжение в концепциях Яна Амоса Коменского, Иоганна Генриха Песталоцци [12, с. 124]. В Пансофии изложены постулаты новой культуры отношений между людьми, основанием для которой могла стать культура отношения взрослых к детям. Педагогическая практика природосообразности воспитания И.Г. Песталоцци была пропитана любовью к детям. Он был убежден, что учитель обязан культивировать чувство любви у ребенка, помогать ребенку распространить это чувство на окружающих, на свой народ, на все человечество.

Дж. Локк обратил внимание на то, что каждый ребенок имеет свой «неповторимый нрав». «Воспитывать джентльменов» должен понимающий наставник, который чувствует их «натуру и способности», выбирает то, что соответствует их внутреннему миру. Через сто лет Мэри Уолстоункрафт обосновала необходимость образования для девочек – будущих жен

джентльменов. Ее аргумент был убедителен: глупые необразованные жены воспитывают глупых будущих граждан государства.

Идеи и педагогические практики гуманистов прошлого были пропитаны сочувствием к миру ребенка. Так был заложен фундамент будущих антропологических исследований детской культуры в начале XX века. Постепенно сложился исследовательский коммуникативный вектор «ребенок – взрослый». У педагогики появилась возможность стать человековедческой наукой.

Исследовательский контекст научения и воспитания «объекта» изменился. В науке зарождался интерес к интимному миру ребенка, которого нужно не только воспитать, но и прежде всего понять. Ребенок занял центральное место в научной рефлексии. Антропология детства стала накапливать эмпирическую базу материалов, описывающих культурный опыт детей. В «Региональную картотеку человеческих отношений» (HRAF, 1937) вошли материалы, посвященные специфике межпоколенных взаимодействий у разных народов: о вариативности полового воспитания, транслировании культурных норм, религиозных верований. Раздел 86 «Социализация» наполнен сведениями, имеющими отношение к обучению младшего поколения навыкам самостоятельности, соблюдению чистоты. М. Мид дополнила методологию антропологии детства концепцией трех типов культур (префигуративной, кофигуративной, постфигуративной). Изучая детские рисунки и игры, она обратила внимание на то, что культурные практики детства неоднородны, распадаются на мальчишковые и девичьи, формируют представления о социокультурных сценариях поведения мужчин и женщин.

Детская субкультура стала предметом изучения антропологов во второй половине XX века. В разных странах началось изучение детского фольклора (шутки, «черный» юмор, страшилки, эротический фольклор) [7, с. 64]. Систематизируя эмпирический материал, ученые увидели, насколько разнообразен культурный опыт детского мира. Было обнаружено, что субкультуры отличаются своеобразным языком общения, символикой, стилистикой. Был собран и описан богатый материал, посвященный детским играм (2500 игр), фольклорным сюжетам, бытующим среди школьников Великобритании (А. Опи и П. Опи) [21, 22], США (М. Кнапп и Г. Кнапп) [20], собраны игры, считалки, «тайные языки» школьников Финляндии (А. Виртанен) [23]. Помимо накопления эмпирического материала, сложилось социально-психологическое исследовательское направление: клинические и биографические описания детства (Э. Эриксон) [17], автобиографические описания детства в историко-культурном ракурсе (О.Е. Кошелева, В.Г. Безрогов, Ю.П. Зарецкий).

В отечественной этнографии второй половины XIX века сбор материалов, посвященных детству крестьян, представлен исследовательскими

материалами «Этнографического бюро», созданного кн. В.Н. Тенишевым. В следующем столетии наука о культуре детства стремительно развивалась: сложилась этнопедагогика (Г.С. Виноградов, Н.И. Заглада, О.И. Капица, Г.Н. Волков), сформировалась новая научная отрасль – культурантропология. Собран ценный материал, обогативший представления о субкультуре девичества (С.Б. Борисов, А.В. Чеканова), традиционных детских шалостях, сексуальных играх, обычаях, игровых практиках, тайных языках [15, с. 126].

В настоящее время с целью изучения культуры детства создан Международный проект «Детство как социальный феномен» (руководитель Е. Квортруп) при Европейском центре социальной политики. В социальной науке оформилось и институционализировалось направление «социология детства». Предмет исследования современной социологической науки – феномен детства в вариативных контекстах социальной реальности.

Сегодня в науке оформилось несколько традиционных парадигм понимания детства:

- антропологическая видит детство как «особое племя» (tribal group) со своим языком, игровыми традициями, бытующими в бесписьменной форме [7, с. 67];
- феноменологическая изучает дискурсы мира детства;
- социологическая рассматривает детей как социальную группу, члены которой переживают проблемы социального неравенства;
- социология культуры определяет детство как социальное пространство, которое сопряжено с другими компонентами социальных структур мира людей.

Социальная наука включила детство в сферу своих познавательных интересов. Педагоги откликнулись на призыв Я. Корчака «уважать детское незнание», «подняться до высоты детского мира». Идеологической позицией лучших педагогов России стал тезис Я.А. Коменского: «Сначала любить, потом учить». Это сформировало особую культуру педагогических практик, защищающую детей от несправедливости мира взрослых.

Мои исследования культуры детства составили кейсы, в которых описывается работа таких наставников. Достойное место среди них занимает «праведник» (по определению Н.С. Лескова) – директор Первого Петербургского кадетского корпуса Михаил Степанович Перский. В судьбе русского офицера, выполняющего служебный долг воспитания русского воинства, но «не знавшего служебного страха», пронзительно звучит тема защиты своих подопечных. Он защищал воспитанников Кадетского корпуса даже перед разгневанным императором после того, как мальчики приютили бежавших с Сенатской площади солдат. На обвинение царя, что кадеты «бунтовщиков кормили!», он ответил: «Они так воспитаны, ваше величе-

ство: драться с неприятелем, но после победы призывать раненых как своих». Правитель ничего не ответил и уехал [9, с. 54]. Директор школы на Васильевском острове Карл Иванович Май на полвека раньше европейских теоретиков использовал практики гуманистической педагогики. Это был идеологический ориентир подбора учителей в его педагогический коллектив. Выпускник «Школы майских жуков» А.В. Успенский писал: «...у Мая нет и не может быть педагогов-мракобесов, учителей-черносотенцев, людей “в футлярах”, чиновников в вицмундирах» [15, с. 79].

Василий Александрович Сухомлинский – основатель «Школы радости». Педагог, отдавший сердце детям, не стал запираť воспитанников в классной комнате. Классом для его них стал целый мир, полный радости и любви. Под «ветвистой грушей, на винограднике, на зеленом лугу» он учил детей наслаждаться музыкой сада, теплом солнца, высотой голубого неба. «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка. Я буду так вводить малышей в окружающий мир, чтобы они каждый день открывали в нем что-то новое, чтобы каждый наш шаг был путешествием к истокам мышления и речи – к чудесной красоте природы. Буду заботиться о том, чтобы каждый мой питомец рос мудрым мыслителем и исследователем, чтобы каждый шаг познания облагораживал сердце и закалял волю» [13, с. 15]. Главным профессиональным качеством воспитателя В.А. Сухомлинский назвал человечность. «Одно из самых ценных качеств воспитателя – человечность, глубокая любовь к детям, любовь, в которой сочетается сердечная ласка с мудрой строгостью и требовательностью отца, матери» [13, с. 6]. Он предлагал задания – сочинять сказки о мире, о деревьях, солнце, траве, учил любить природу, которой является источником любви ко всему живому.

Чиновники от образования заподозрили, что В.А. Сухомлинский слишком вольно трактует постулаты коммунизма, и внесли весомый вклад в физическое уничтожение чуткого учителя и идеологии его школы. Одно из лучших педагогических сочинений современности, книга В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», претерпело множество идеологических правок, беспощадных «редактирований». Книга, переведенная впоследствии на 16 языков, шла к читателю 7 лет, потому что чиновники требовали, чтобы страницы, посвященные прогулкам с детьми на природе, обучению чувствам и красоте, были исправлены в русле идеологической позиции партии. Педагог должен был написать, что в саду он разговаривал с шестилетними малышами о курсе партии. Сегодня защита от казенного «патриотического воспитания» в детских садах и начальных школах снова становится необходимостью для умных педагогов, любящих детей. Детство должно быть чистым, защищенным от пропаганды, такой недолговечной, сменяемой вместе с курсом правящих партий.

Детство как система культуры

Система культуры детства формировалась вокруг ценностного ядра родительской любви и заботы, самоценности ребенка и детства, ценности жизни, справедливости. Любовь – высшая общечеловеческая ценность – представлена в системе культуры детства материнской и отцовской заботой, направленностью любви на ребенка и любви ребенка на своих родителей. Воспитание – это культивирование любви, ибо «ребенок должен расти в атмосфере любви и быть защищенным от всех форм эксплуатации» [4]; «ребенок имеет право на любовь (любите ребенка, и не только своего собственного)» [10]. К сожалению, терминальная общечеловеческая ценность любви вообще не упоминается в списке «традиционных» ценностей, сформулированных российскими чиновниками.

Основные ценности культуры детства сформулированы Я. Корчаком. *Ценность самоценности* утверждает требование уважать способность ребенка самоопределять себя в мире людей, независимо от желания родителей и педагогов, признавать «право ребенка быть тем, что он есть» [8]. *Ценность жизни* заключена в самом ребенке, который есть символ продолжения жизни. Я. Корчак считал, что ребенок должен быть огражден от мелочной опеки родителей. Речь идет об ответственности взрослых за жизнь детей, за охрану ценности их жизни.

Инструментальные ценности культуры детства регулируют нормы поведения взрослых и детей по отношению друг к другу:

- *ценность справедливости* есть норма быть искренним с ребенком, запрещающая лгать детям, которые тонко чувствуют ложь, нарушающую закон справедливости, и имеют право на защиту от несправедливости;
- *ценность наследования детьми мира* есть норма заботы о будущем человечества;
- *ценность невинности* диктует правило отношения к детским помыслам и действиям как к очищенным от пошлости; дети чисты в своих желаниях, детские фантазии и помыслы должны быть защищены от интерпретаций взрослых с их драматическим опытом;
- *ценность наивности* ограничена неопытностью ребенка. Инфантильность для него адекватна; если взрослые ценят свой жизненный опыт, то отсутствие социального опыта у ребенка также требует уважения;
- *ценность слез и огорчений* определяет норму уважения к детским неудачам и огорчениям;
- *ценность детской тайны* призывает уважать секреты детей;
- *ценность обучения* есть норма, зафиксированная в Декларации прав ребенка, его право на образование допускает сопротивление педагогическо-

му воздействию, принуждению, нападкам воспитателей на ценностные убеждения детей;

– *ценность игры* определяет игровую деятельность в детстве ведущей. Играя, ребенок постигает мир, игра есть «первобытное» культуросозидающее творчество, «смыслостроительство», сотворение мира детства.

Системные границы культуры детства. Культура детства встроена подсистемой в систему культуры, дополняет культурный контекст общественной жизни, но функционирует автономно. Эта культура содержит архаические элементы, смыслы которых скрыты от взрослых. С помощью функции конструирования смыслов (придумывание тайн и детских секретов, тайных языков) утверждаются границы мира детства. Эта символическая граница означает, что с агентами социального контроля из мира взрослых ведется игра в «непонимание». Границу системы культуры детства «охраняют» агенты контроля – родители, учителя, наставники – все, кто заинтересован в функционировании этой культуры. Культура выработала механизмы помощи взрослым для облегчения воспитательных процессов – *преemptивность, социальное наследование, традиции*. Эти механизмы обеспечивают возможность социализации и инкультурации детей [1, с. 121]. Значимые элементы культуры детства транслируются младшим поколениям, которые, в свою очередь, творчески перерабатывают это наследие, адаптируют к новым социокультурным контекстам. Базовые ценностные смыслы при этом практически не изменяются. В процессе конструирования, транслирования, трансмутирования культурных смыслов происходит постоянное обновление содержания культуры детства.

Смысловое содержание культуры детства. Мы обратили внимание, что исследователи не разграничивают понятия «культура детства» и «детская культура». В результате смыслы этих понятий смешиваются, одно подменяется другим. В нашем понимании *культура детства – это совокупность ценностей, норм, традиций, обычаев, социальных практик, выработанных детьми в процессе межпоколенного взаимодействия – трансляции детского социокультурного опыта*. Содержание культуры детства составляет опыт жизни ребенка, «привязанный» к социокультурному и историческому контексту нации, общности [1, с. 121–122].

Понятие «культура детства» созвучно с понятием «детская культура», которая есть *подсистема культуры детства*. Эта подсистема включает в себя:

- детскую субкультуру (детский фольклор, «тайные» языки, эротические сказания и т. п.);
- практики игровой деятельности;
- детский «правовой кодекс», регламентирующий правила коммуникации, нормы взаимодействий со сверстниками и взрослыми (ритуалы, символы собственности, право старшинства и т. п.);

- символику детства;
- правила гендерного разделения в играх и культурных предпочтениях.

В подсистеме «детская культура» утверждены нормы взаимодействий со сверстниками, старшими и младшими детьми. В этой подсистеме ведущие правила поведения формируют коммуникативный вектор «ребенок – ребенок».

Культура детства, как и любая культура, имеет амбивалентный контент, она содержит антиценностные формы детского поведения: буллинг, экстремистские виды молодежной контркультуры, экстремальные субкультуры, агрессивные и политически ориентированные субкультуры.

Культура детства, ее границы и элементы оформлены специфической *символикой и атрибутикой*. Символическая подсистема зафиксирована визуально и действенно в игрушках, забавах, ритуалах, фольклоре. Мы различаем символику детства, выработанную *детьми* в естественных процессах развития культуры, и символику, созданную специально *для детства* взрослыми. Символическая атрибутика культуры детства соответствует коллективному опыту индивидов, переживших детство, несет сакральные смыслы, ее бытование вневременно. Эта символика поддерживает смыслы сакральности, утверждает формы и значимость выживания ребенка в мире взрослых. Символы же, разработанные идеологами, менеджерами *для детства*, имеют индивидуальное авторство, ситуативны, их действие кратко-срочно. Это инструмент для решения взрослыми своих финансовых, политических задач. В этих символах зафиксирован смысл потребления. Атрибутика, созданная *для детства*, имеет отношение к культуре чего угодно, но не детства.

Символы детства. Творец этих символов – играющий ребенок, познающий и сотворяющий мир детства. Они основаны на *архетипах отца и матери* – главных людях в его жизни. К символам детства мы относим все, что обеспечивает эмоциональный и материальный комфорт детей.

Символы начала:

– *колыбель* – символ начала, центра Вселенной ребенка, ее охраняют руки матери, отца, прародителей;

– *солнце* – символ тепла, неизменный атрибут детских рисунков [1, с. 130].

Оберегающие символы детства персонализирует М. Метерлинк в пьесе «Синяя птица». Персонажи, помогающие детям найти птицу счастья, олицетворяют все самое главное для жизни в мире детства:

– *Хлеб* и *Молоко* защищают от голода, насыщают, дают энергию для игры;

– *Кошка* стоит на страже от потустороннего, успокаивает и убаюкивает, смягчает переживание тревоги;

– *Собака* – не только защитник, но и верный друг, товарищ по играм;

— *Свет* прогоняет страхи, притаившиеся в темноте, указывает путь к счастью, которое можно обрести честным и ненасильственным способом.

Символы действия и роста (физического и социального) дополняют базовую символику:

- *каша* — основа детской диеты;
- *игрушка* (кукла, вырезанный из дерева конек или конь-качалка и т. п.);
- *детские орудия труда* (серпы, прялки, веретенца, лопатки, инструменты для обработки камня и металла);
- *круг, фронтальные линии* — виды построений детей в играх календарного круга.

Символы детства несут три фундаментальных функциональных смысла: выживание; аккумуляция и преемственность опыта; накопление инструментальных навыков, необходимых для выживания во взрослой жизни.

Символы для детства. Здесь уместно сказать: «Что сверх того, то от лукавого». Символическая избыточность неестественна, несет скрытую ложь, которую чистые души детей быстро «раскусят». Патриотически ориентирующие символы (с доведением до абсурда — солдатскими пилотками на новорожденных младенцах) вызывают множество вопросов. Неуклюже выглядит кампания «патриотического воспитания», организованная агентством Росмолодежь. Программы (например, «воспитания любви к родине», «система научно обоснованного мониторинга уровня эффективности патриотического воспитания граждан») предписывают чиновникам работать с детьми в возрасте от 0 (!) до 6 лет и далее, чтобы «повысить у подрастающего поколения чувство гордости за свою страну». Это требует разработки специфической символики, которую внедряют в культуру детства (например, детская военная форма, детское оружие, символика военно-патриотических игр и т. п.).

Символы, создаваемые взрослыми для детей, — это попытка управления самоуправляемой и самовосстанавливаемой системой культуры детства. Все, что сконструировано с определенными «внедетскими» целями, но не резонирует с социокодами культуры детства, отбраковывается в процессе социальной практики. Культура сама руководит такими процессами. Символы для детства разработаны с целью символического присвоения детей агентами институтов власти без опоры на специфику эстетического чувства и интеллекта детей. Они не соответствуют ни одной из смысловых, жизненных ценностей системы культуры детства. То, что навязывается извне, связывается с представлениями чиновников о детстве, становится инструментом социального давления и решения политических задач, не способно укорениться в ценностном ядре культуры. Эффект такого вторжения может быть сильным, но краткосрочным. Символы идеологической приватизации детей ограничены темпораль-

ными рамками правления конкретного государственного администратора или аппарата правящей партии.

Символически детей присвоить, конечно, можно, но своими сделать нельзя. Опасность заключается в том, что символы для детства стимулируют к действиям. Но действия без ценностной основы есть поведение, обычное в мире животных. Внедрить сконструированные ценности в интегрирующее ядро культуры невозможно. Детей нельзя сделать взрослыми с помощью «патриотической вакцинации». Это нарушение их права на детство. Провоцировать на действия без учета ценностного фундамента системы культуры убийственно, победа в таких фасилитациях обретает черты торжества гопника.

Другое направление конструирования символов для детства составляют атрибуты, стимулирующие потребление: модные куклы, детские гаджеты, брендовая одежда для детей, розовая и голубая цветовая символика тканей и материалов. Эти символы запускают механизм принудительной инфантилизации с последующим контролем финансового поведения, формируя при этом низкий художественный вкус и поле, засеянное культурными сорняками.

Оба направления конструирования символов для детства созданы для потребления самих детей, детских ресурсов. Нечестно использовать неокрепшие детские сознания, не способные к осмысленной рефлексии на провокации взрослых. Неразумно эксплуатировать беззащитность детей для решения узкопартийных задач: это может обернуться неоднозначными последствиями. Правило жизни «чем сильнее давление, тем мощнее противодействие» никто не отменял. Патриотическое воспитание необходимо, но должно быть основано на культивировании символов культуры детства, соответствующих культуре нации.

Игра как символ культуры детства

Честная детская игра, основанная на правилах культуры, – островок культуротворчества среди моря социальных псевдоигр. Эта «живая» игра отличается от псевдоигр взрослых, зацементированных в ритуалах и протоколах. В детскую игру вступают добровольно, выходят по желанию, принудительные правила действуют лишь во время игры. Взрослые лишены добровольности, вынуждены вести социальные игры, в которых роли распределяются принудительно и склоняют к стратегиям действий, соответствующим социальному статусу. В мире взрослых действуют жесткие игровые правила поведения и репрезентаций мужчин и женщин, они соответствуют ролевым ожиданиям агентов контроля, олицетворяют коллективные представления о женственности или мужественности. Отклонение от правил исполнения роли карается санкциями. Это игра, лишающая

взрослых права на импровизацию. Культуротворящая игра превращается в псевдоигру, принуждающую к обсуждению псевдособытий, изучению псевдоистории, заключению псевдобраков и псевдосоюзов.

Псевдоигра – это уклончивая стратегия, изначально предполагающая обман, нечестность одного (или нескольких) из игроков. Социальные игры взрослых нечестны по своей природе (Э. Берн), имеют ключевой сценарий «Мышеловка», описанный В. Шекспиром. Эти игры склоняют к манипуляциям, демонстративному поведению, научают видеть мир игры, а не реальность. Взрослый человек превращается в наивного ребенка, доверчиво принимающего любые «авторитетные» мнения и указания. Играя в послушного чужой воле ребенка, взрослый вырождается в исполнительного садиста по отношению к тем, кто отказывается играть в его игры. В функционировании этого «театра жизни» нет негативной коннотации, такова реальность, так устроен мир людей. Но если из театра можно выйти после окончания спектакля, то театр жизни действует принудительно до конца дней человека, покинуть его добровольно в ряде культур запрещено.

Детские игры честны, спонтанны, свободны от социального давления, основаны на получении удовольствия от общения с игроками или предметами игр, творческом воображении, импровизации в исполнении ролей. В них нероловое поведение не наказывается санкциями, а отыгрывается партнерами. Спонтанность, основанная на чувстве радости, есть условие творческой игры. В таких играх устанавливаются социальные связи, зарождается форма социальной жизни с честной позицией «вне игры». Живая детская игра искренна. Ребенок биологически и социально беззащитен. Обманутый ребенок переживает финал «мышеловки» особенно остро. Наблюдая ложь взрослых, он быстро учится правилам поведения в псевдоиграх, воспринимая их как эмоциональную защиту от угроз мира взрослых.

Образование в системе культуры детства

Один из ключевых элементов культуры детства – процесс социализации, управляемая его часть приходится на процессы воспитания и образования. Смешение игрового и серьезного в этих процессах – необходимый элемент. Образование в системе культуры детства есть базовая подсистема с функцией социализации, накопления знаний и приобретения необходимого социокультурного опыта – социальной компетентности. Освоенные образовательные компетенции не защитят от принуждения к игре в «мышеловку». Такую защиту может дать социальная и культурная компетентность. Быть социально компетентным – значит не позволять втянуть себя в игры чиновников, мошенников и скупающих индивидов, желающих раз-

влечется за счет страданий окружающих. Быть социально компетентным – значит уметь распознавать манипуляции. Одна из задач воспитания и образования – обучение спонтанности, необходимой для распознавания социальных игр в «мышеловку» и тренировки выбора позиции «вне игры». «Вне игры» – это стратегия, при которой человек выбирает самодостаточность, свободу от игр. Заботливый, любящий наставник будет обучать воспитанника не компетенциям, но восприимчивости, спонтанности, освобождающим от принуждения играть (Э. Берн).

Игровая ситуация и тип социальности «школа» с необходимостью влияют на распределение социальных статусов – учитель и ученик – со всем ролевым разнообразием. Это одна из самых древних социальных игр. Пропитанная чувствами любви, поддержки, построенная на доверии, игровая ситуация помогает вершить магию интеллектуального становления маленького человека. Если из нее выхолостить чувства и оставить только порядок взаимодействий, то живая игра превращается в псевдоигру. Еще опаснее, если в эта псевдоигра основана на идеологическом лукавстве, футуроархаике.

Эту ситуацию анализирует И. Иллич, доктор философии, священник, лауреат Премии культуры и мира, основатель гуманистической антипедагогики. Он заявляет, что ученик в глазах учителей, выполняющих социально-финансовый заказ агентов контроля политической и финансовой власти, выглядит чистым бланком банковского счета, который заполняется в процессе образования нужными буквами и числами. «Учащийся... научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое. Его воображение вышколено, – в нем обслуживание занимает место цели. Место охраны здоровья занимает лечение, улучшение условий жизни подменяется социальной работой, личная безопасность – полицейской защитой, национальная безопасность – военным противостоянием, и повсюду крысиные бега принимаются за производительный труд» [6, с. 18].

Исправить эту ситуацию реформами невозможно. Вывод, сделанный педагогом: формование «общества без школы», – звучит радикально. Но рациональная идея оригинальна: И. Иллич предлагает вернуть игру в процессы трансляции знаний с помощью создания «образовательных сетей», в которых наставник – это гуманист-фасилитатор учебного процесса, «образовательный руководитель». Такой наставник олицетворяет альтернативу «преподавателю навыка», тренирующего ученика «запомнить стандартные ответы на стандартные вопросы». В противном случае воспроизводится псевдоигра в образование. При этом не важно, какие идеологические задачи решают предающие ребенка наставники, сами стоящие одной

ногой в «мышеловке», подготовленной для них администрациями разных уровней.

Гуманистическое образование и воспитание предполагают отказ от попыток навязывать учащемуся жесткий ценностный комплекс, сформулированный взрослыми *ad hoc*, конфликтующий с ценностями культуры детства. В концептуальную идею гуманизации гармонично вплетаются постулаты феноменологической парадигмы, идеи П. Фрейре, феминистской философии образования, ведущих педагогов-практиков современности, концепции общественного интеллекта А.И. Субетто, образовательных ориентиров будущего Э. Тоффлера [11, с. 33, 27–28]. Образование под руководством учителя должно быть подготовкой к участию в «человеческой революции» (А. Печчеи). «В новых учебных процессах... ориентированных на ученика форм обучения, школьники могут приобретать основные способности, ориентированные на будущее» [19, с. 237], – пишет немецкий педагог В. Клафки. Человеку будущего нужны знания и практики для тренировки критического мышления, способности к критике и самокритике; к аргументированию своего мнения; нужна тренировка эмоционального опыта, эмпатии как способности видеть ситуацию чужими глазами («со стороны»).

Заигравшись в реформы и жонглирование стандартизацией образовательных программ, современные управители системой образования обслуживают интересы разных выгодополучателей. Интересы ребенка здесь не учитываются. Чиновники не допускают мысли о том, что культура детства может функционировать самостоятельно, без их вмешательства. Программы, развивающие навыки спонтанной игры, укрепляющие «чувство будущего», вообще не предусматриваются стандартными планами.

Сегодня в школе тех, у кого «будущее в крови», настойчиво учат тому, что важно для прошлого. Ребенок изучает историю Древнего мира, легенды своего отчества, «он напигигован бесконечными рассказами о войнах, революциях и переворотах, и все они заботливо снабжены ярлычками с соответствующими датами в прошлом. В известной мере он даже ознакомлен с “текущими событиями”. А дальше время остановилось. О завтрашнем дне школа хранит молчание» [14, с. 459]. Не только фантазийные творческие игры в будущее – само будущее изгнано из класса, учеников ревностно защищают от него. Э. Тоффлер риторически вопрошает: не рациональнее ли было бы вместе с историческими дисциплинами преподавать курс «Будущее», в котором «получили бы такую же системную разработку возможности и вероятности будущего, как общественное устройство древних римлян или расцвет феодального менора?» [14, с. 461]. Учебной литературы для таких курсов не разработано, сам факт такой необходимости педагогическим сообществом не осознан.

Самые «игроспособные» в своей искренности и доверчивости – младшие школьники, готовые вдохновенно и творчески мечтать, прогнозировать и строить в фантазиях свое будущее. Самые важные «разговоры о важном» для детей – это разговоры о будущем, к которому их нужно готовить. Футурологи предлагают формы обучения детей будущему. Например, написание сочинений на тему «Моя будущая автобиография», в которых школьники могли бы учиться грамотно излагать образ жизни, мыслей, мечтать о том, кем они станут и чем будут заниматься через пять, десять или двадцать лет. «Учащимся, которым предлагается представить себя через несколько лет, можно напомнить, что их братья, родители и друзья тоже станут старше, и предложить школьникам подумать о “значимых других”, какими те станут в своей жизни. Подобные практические занятия могут создать у индивида новую субъективную парадигму времени, новую восприимчивость к будущему, которая окажется полезной в преодолении трудностей дня сегодняшнего» [14, с. 462].

Позиция «вне игры» учителя предполагает действия по защите детей от попыток втянуть их в псевдоигры взрослых. Это честная и достойная позиция. Мудрость воспитателя заключается в понимании того, что, жертвуя игрой (отказываясь от наград и позитивных санкций от начальства за «правильное» поведение), человек выигрывает судьбу. Это соответствует ценностям честности и справедливости. Справедливо и честно объяснять ученику, что социальные игры несут риски. Чтобы тренировать и выстраивать честные коммуникационные стратегии, наставники могли бы включить в программы обучения актуальные формы для занятий с детьми: тренинги и психодраматические игры (Дж. Морено), обучающие умению занять позицию «вне игры», распознавать манипуляции. В чьих интересах погружение детей в футуроархаику – вопрос дискуссионный, но однозначно – не в интересах ребенка.

Культура игры «обучение» в версии «образование» основана на правилах, выработанных тысячелетиями человеческой практики. В ней расписаны и регламентированы дозволенные и неправомерные стратегии и игровые тактики.

Мы определяем следующие социально полезные стратегии.

– «Сначала любить, потом учить». Концептуальная воспитательная стратегия выработана великими педагогами прошлого. Любовь к детям, защита их интересов – норма поведения игрока в статусе «учитель». Другие версии исполнения роли – отклонения с разной степенью социальной ответственности. Любовь рождает любовь, ненависть порождает только ненависть. Предлагать детям мир любви, своим примером показывать, как любить мир, не выделяя «хороших своих» и не маркируя «плохих чужих», – великая педагогическая мудрость, облагораживающая культуру детства и созвучная ее ценностной основе.

– *Быть честным.* Учитель – проводник общечеловеческих ценностей Любви, Истины, Добра, не обслуживающий интересы частных групп и партий. То, что сделано с опорой на ложь, принесет несчастья, которые будут бесконечно повторяться кольцеобразной событийностью. Роли в детских играх распределяются в результате жребия честной считалки. В социальной игре роли распределяются на основе честности различных статусов: обладающего знаниями и обучающегося. «Авторитетное мнение» администратора в этой игре – лишнее.

– *Уважать право детей на детство.* Детство должно быть ограждено от партийной идеологии. Допустима одна идеология – любви.

– *Защищать учеников.* Великий учитель древности Шукрачарья встал на защиту своего ученика перед разгневанным верховным богом Шивой. Исход битвы был очевиден, она закончилась смертью учителя. Это пример достойного исполнения роли учителя в буквальном и фигуральном смыслах.

Неправомерными игровыми стратегиями мы считаем следующие.

– *Псевдоигры.* Обучение псевдоиграм должно быть ограничено социальной необходимостью их освоения. К псевдоиграм в образовании относятся административные игры в «образовательную услугу», переворачивающие иерархию статусов «учитель – ученик», игры в компетенции, ограничивающие освоением навыков широкие пласты познания социального и культурного мира, игры в тесты и ЕГЭ (псевдопроверка псевдознаний – навыков правильно поставить в нужном месте галочку), в практикоориентированность, смещающую акцент с ценности знания на конкурентоспособность. Рискованны игры в «патриотическое воспитание». В псевдоиграх понятие любви к Родине подменяется почитанием власти, социальная и культурная компетентность подменяется социальными компетенциями, знания подменяются информацией и т. п.

– *Инструментом может быть игра, но не игроки,* которые еще неопытны в силу раннего возраста. Недопустимо использовать детей как инструмент для проведения чьей-либо политики. Конечно, ребенок не может быть аполитичным, но он не должен стать объектом манипуляций в чьих-либо интересах, игнорирующих интересы ребенка.

Для решения таких задач вмешательство в управление системой «культура детства» несет риски или вообще не приносит результатов. Все, что необходимо сделать взрослым в своей стратегической заботе о детях, – разработать политику детства, основанную на ценностях культуры детства, базирующихся, в свою очередь, на общечеловеческих ценностях. Политика советского детства ориентировала ребенка быть «патриотом и интернационалистом», защищать мир («Миру – мир»). Эти лозунги впоследствии стали моральными ориентирами для людей, переживших крах идеологии.

ческой системы, «перестройку», не сломавшихся в 1990-е годы. Переживут ли наши дети постсовременность нашей страны?

Заключение

Культура детства сформировалась в качестве подсистемы общечеловеческой культуры. В процессе социальной практики накопления опыта переживания детства сложились ценностный фундамент, нормы, символическая подсистема, традиции, наследуемые новыми поколениями детей. Игра стала значимым символом культуры детства, инструментом создания мира детства. В дальнейшем сформировалась культура отношения к детям. Антропологические, социологические исследования открыли культуру мира детства.

Культура детства и культура для детства – понятия с разным содержанием и ценностными структурами. Система культуры детства самодостаточна и не зависит от манипуляций взрослых, «подыгрывающих» культуре детей. Культура для детства использует детей в качестве ресурсов для решения взрослых финансовых и политических задач. Символика такой культуры создана специально для детей, она ситуативна, ее действие ограничено во времени, в отличие от символики культуры детства, которая практически универсальна и существует вне времени.

Игра – ключевой символ детства. Детская игра – честная, творческая. Социальные игры взрослых имеют принудительный характер, правила исполнения и распределения ролей. Игра в формате «образование» – это древняя форма отношений носителей статуса учителя и ученика, основанная на любви и доверии. Если учитель обслуживает интересы агентов власти и бизнеса, то сам он включается в манипулятивные игры по сценарию «мышеловка» и втягивает в псевдоигру детей. Отсутствие концепции политики детства определяет проблему отношения взрослых к миру детей. Современная культура детства нуждается в политике, основанной на терминальных ценностях Любви, Добра, Истины. Нужен баланс идеологии и свободной игры, основанный на правилах и символах культуры детства.

Литература

1. Антропология современного образования: коллективная монография / отв. ред. Э.И. Забнева. – Кемерово: ИРО Кузбасса, 2025. – 228 с.
2. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / пер. с фр. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
3. *Берковский Н.Я.* Романтизм в Германии. – Л.: Художественная литература, 1973. – 566 с.

4. Женевская декларация прав ребенка. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1751958797&tld=ru&lang=ru&name=Женевская%20декларация%20прав%20ребёнка.docx&text> (дата обращения: 08.07.2025).
5. *Зидер Р.* Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.) / пер. с нем. Л.А. Овчинцевой. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 302 с.
6. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского. – М.: Просвещение, 2006. – 149 с.
7. *Кон И.С.* Ребенок и общество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
8. *Корчак Я.* Как любить ребенка / пер. с пол. К.Э. Сенкевич. – Екатеринбург: У-Фактория, 2002. – 352 с.
9. *Лесков Н.С.* Кадетский монастырь // Лесков Н.С. Собрание сочинений. В 12 т. Т. 2. Праведники. – М.: Правда, 1989. – С. 46–79.
10. *Лифтон Б.А.* Король детей. Жизнь и смерть Януша Корчака / пер. с англ. И. Гуровой, В. Генкина. – М.: Рудомино, 2004. – 397 с.
11. *Логунова А.Ю.* Системный проект новой школы: аксиологическое сопровождение образования будущего // Социально-философские аспекты науки и образования. – 2025. – № 3 (11). – С. 24–36.
12. Образование: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография / отв. ред.: Э.И. Забнева, А.Ю. Логунова. – Кемерово: Изд-во ИРО Кузбасса, 2024. – 299 с.
13. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – Изд. 4-е. – Киев: Радянська школа, 1973. – 288 с.
14. *Тобффлер О.* Шок будущего / пер. с англ. под ред. П.С. Гуревича. – М.: АСТ, 2002. – 534 с.
15. *Забнева Э.И., Логунова А.Ю.* Философия науки и образования: учебное пособие. – Кемерово: ИРО Кузбасса, 2024. – 182 с.
16. *Лихачев А.С., Благово Н.В., Белодубровский Е.Б.* Школа на Васильевском острове: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
17. *Ericson E.* Childhood and Society. – New York: Norton, 1963. – 445 p.
18. *Goodman M.* The Culture of Childhood. Child s Eye Views of Society and Culture. – New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1970. – 167 p.
19. *Klafki W.* Schluesselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive // Pluralitaet und Bildung. – Opladen: Leske und Budrich, 1998. – S. 235–249.
20. *Knapp M., Knapp H.* One Potato, Two Potato: The Secret Education of American Children. – New York: Norton, 1976. – 274 p.
21. *Opie I.* The Lore and Language of Schoolchildren. – St. Albans: Paladin, 1977. – 446 p.

22. Opie I., Opie P. Children's Games in Street and Playground. – Oxford: Clarendon Press, 1969. – 371 p.
23. Virtanen L. Children's lore. – Helsinki, 1976. – 100 p. – (Studia Fennica).

Referenses

1. Zabneva E.I., ed. *Antropologiya sovremennogo obrazovaniya* [Anthropology of modern education]. Kemerovo, IRO Kuzbassa Publ., 2025. 228 p.
2. Ariès Ph. *Rebenok i semeinaya zhizn' pri Starom poryadke* [Child and Family Life under the Old Regime]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 1999. 416 p. (In Russian).
3. Berkovskii N.Ya. *Romantizm v Germanii* [Romanticism in Germany]. Leningrad, Khudozhestvennaya literature Publ., 1973. 566 p.
4. *Zhenevskaya deklaratsiya prav rebenka* [Geneva Declaration of the Rights of the Child]. (In Russian). Available at: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1751958797&tld=ru&lang=ru&name=Женевская%20декларация%20прав%20ребёнка.docx&text> (accessed 08.07.2025).
5. Zider R. *Sotsial'naya istoriya sem'i v Zapadnoi i Tsentral'noi Evrope (konets XVIII – XX vv.)* [Social history of the family in Western and Central Europe (late 18th – 20th centuries)]. Moscow, VLADOS Publ., 1997. 302 p. (In Russian).
6. Illich I. *Osvobozhdenie ot shkol. Proportional'nost' i sovremennyy mir* [Deschooling: Proportionality and the Modern World]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2006. 149 p. (In Russian).
7. Kon I.S. *Rebenok i obshchestvo* [Child and society]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 336 p.
8. Korczak J. *Kak lyubit' rebenka* [How to love a child]. Yekaterinburg, U-Faktoriya Publ., 2002. 352 p. (In Russian).
9. Leskov N.S. *Kadetskii monastyr'* [Cadet Monastery]. Leskov N.S. *Sobranie sochinenii*. V 12 t. T. 2. *Pravedniki* [Works. In 12 vol. Vol. 2]. Moscow, Pravda Publ., 1989, pp. 46–79.
10. Lifton B.J. *Korol' detei. Zhizn' i smert' Yanusha Korchaka* [The King of Children: The Life and Death of Janusz Korczak]. Moscow, Rudomino Publ., 2004. 397 p. (In Russian).
11. Logunova L.Yu. Sistemnyi proekt novoi shkoly: aksiologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya budushchego [A systemic project for a new school: axiological support for the education of the future]. *Sotsial'no-filosofskie aspekty nauki i obrazovaniya = Social and Philosophical Aspects of Science and Education*, 2025, vol. 3 (11), pp. 24–36.
12. Zabneva E.I., Logunova L.Yu., ed. *Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee, budushchee* [Education: Past, Present, Future]. Kemerovo, IRO Kuzbassa Publ., 2024. 299 p.
13. Sukhomlinskiy V. A. *Serditse otdayu detyam* [I give my heart to children]. Kyiv, Radyanska shkola Publ., 1973. 288 p.
14. Toffler A. *Future Shock*. New York, Random House, 1970 (Russ. ed.: Toffler A. *Shok budushchego*. Moscow, AST Publ., 2002. 534 p.).

15. Zabneva E.I., Logunova L.Yu. *Filosofiya nauki i obrazovaniya* [Philosophy of science and education]. Kemerovo, IRO Kuzbassa Publ., 2024. 182 p.
16. Likhachev D.S., Blagovo N.V., Belodubrovskii E.B. *Shkola na Vasil'evskom ostrove* [School on Vasilievsky Island]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 159 p.
17. Ericson E. *Childhood and Society*. New York, Norton, 1963. 445 p.
18. Goodman M. *The Culture of Childhood. Child's Eye Views of Society and Culture*. New York, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1970. 167 p.
19. Klafki W. Schluesselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. *Pluralitaet und Bildung*. Opladen, Leske und Budrich, 1998, S. 235–249.
20. Knapp M., Knapp H. *One Potato, Two Potato: The Secret Education of American Children*. New York, Norton, 1976. 274 p.
21. Opie I. *The Lore and Language of Schoolchildren*. St. Albans: Paladin, 1977. 446 p.
22. Opie I., Opie P. *Children's Games in Street and Playground*. Oxford, Clarendon Press, 1969. 371 p.
23. Virtanen L. *Children's lore. Studia Fennica*. Helsinki, 1976. 100 p.

Статья поступила в редакцию 04.02.2026.

Статья прошла рецензирование 28.02.2026.

The article was received on 04.02.2026.

The article was reviewed on 28.02.2026.