

КУЛЬТУРА ДИТИНСТВА ЯК ОСОБЛИВИЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ МІКРОКОСМ

Вивчення загальних законів розвитку Homo Sapiens починається з осмислення наскрізної ролі першого періоду життя людини, тобто дитинства з урахуванням умов існування та впливу навчально-виховних чинників. В умовах початку XXI ст., одним із найважливіших завдань філософії у контексті означеної проблеми має стати ідея культурної адаптації дитини з особливими потребами у невіддільності від індивідуального перебігу її соціалізації, відтак мається на увазі дитинство дитини з особливими потребами, саме її "друге народження". Культура дитинства стає основою масштабного і багатопланового процесу культурного соціогенезу, що залучає людину до досвіду культури і цивілізації. Дитяча культура як елемент глобальної культури є досвідом безпосереднього самовираження і самоусвідомлення особистості, позбавленим соціально-політичної заангажованості.

Ключові слова: культура, культура дитинства, субкультура дитинства, дитина з особливими потребами, самоідентифікація, соціалізація.

Актуальність теми дослідження. Специфікою філософського аналізу проблеми функціональної репрезентативності культури є спрямованість до визначення особистісного виміру системних засад культуротворення. Підґрунтям дослідження системи відносин індивіда з особливими потребами з навколишнім світом, іншими людьми, з самим собою є спільна діяльність. Загалом діяльнісний підхід як конкретно-наукова методологія вивчення людини дозволяє через категорію "діяльність" увійти в предметне поле різних наук, що вивчають людину – від антропології до нейрофізіології та психіатрії. Логічно, що вивчення загальних законів розвитку Homo Sapiens починається з осмислення наскрізної ролі першого періоду життя людини, тобто дитинства з урахуванням умов існування та впливу навчально-виховних чинників.

Ступінь наукової розробленості цієї проблеми визначається тим, що інтерес до дитинства виник порівняно нещодавно, при цьому праць, у яких ця тема аналізувалася б фундаментально, практично не існує, хоча в різні часи до теми дитинства зверталися Платон, Арістотель, Е. Роттердамський, М. Монтень, Ф. Бекон, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель та ін., але висвітлення цієї проблеми в їхніх працях мало не системний, а фрагментарний характер. Наприкінці XX століття з'являються перші цілісні концепції, проте й у них дитинство найчастіше розглядається в якомусь одному аспекті – психологічному, соціологічному, історичному, педагогічному тощо.

Наприкінці XIX ст. – на поч. XX ст. відбувся перехід від накопичення емпіричного матеріалу у вигляді щоденникових записів до створення узагальнюючих робіт (А. Валлон, А. Біне, Дж. Брунер, К. Бюллер, А. Гезелл, Р. Зазо, С. Холл та ін.). Широкого резонансу набули праці Ж. Піаже та його співробітників. В Україні та Росії основи формування дитячої психології були закладені в працях І. Сеченова та К. Ушинського. Істотним внеском у її розвиток варто вважати також роботи П. Каптерева, О. Лазурського, В. Бехтерева та ін. Важливі розвідки на цьому терені були здійснені у працях П. Блонського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та ін. Систематичні дослідження психології дітей перших років життя та дошкільного періоду проводили Н. Аксаріна, М. Лісіна, М. Щелованова, дітей дошкільного віку – Н. Богуш, О. Запорожець, а дітей шкільного віку – Г. Костюк, В. Зінченко, Л. Божович, П. Гальперін та ін.

Першим антропологом, об'єктом дослідження якого став світ дитинства в різних культурах, була американська дослідниця Маргарет Мід. Пізніше цією проблемою зацікавилися культурологи, антропологи, засновники етнографії дитинства Р. Бенедикт, Ф. Боас, К. Дюбуа та ін.

На нашу думку, саме системність стає запорукою більш глибокого й усебічного вивчення об'єкта філософського дослідження та його наукової експлікації. Це повною мірою стосується також і терміна "культура дитинства", який є загальнонауковим й активно використовується у дитячій психології, педагогіці, педіатрії, соціології, юриспруденції, економіці, статистиці. Науковий концепт "культура дитинства" має значний евристичний потенціал, ще не використаний повною мірою через брак досліджень. На нашу думку, в принципово відмінних умовах інформаційного XXI ст., одним із найважливіших завдань філософії у контексті означеної проблеми має стати ідея культурної адаптації дитини з особливими потребами у невіддільності від індивідуального перебігу її соціалізації, відтак автор статті має за мету – дослідити специфіку дитинства дитини з особливими потребами, саме її "друге народження".

Виклад основного матеріалу. У цьому контексті заслуговує на увагу точка зору Г. Трошина, головною тезою антрополого-гуманістичної концепції якого став постулат про те, що вивчати необхідно не хворобу, а людину та її природу. Вважаючи, що кожна дитина наділена особливим, неповторним

поєднанням природних задатків і можливостей, учений доходить висновку про необхідність створення таких умов, котрі сприяють їхньому розкриттю [1: 60].

На нашу думку, заслуга дослідника полягає в тому, що він уперше оприлюднив пропозиції (рекомендації) щодо орієнтації на медико-педагогічні корегуючі можливості, які, закорінюючись і функціонуючи, впливатимуть на особистість загалом. Г. Трошин переконаний, що у психічно хворій дитини обов'язково є досить багато зон, які зачепила хвороба. Принципова позиція вченого не потребує дискусії: "не знаючи норми, не можна зрозуміти патології, і навпаки, не знаючи патології, достеменно не пізнаєш норми" [1: 67], вона виявилася науково продуктивною, оскільки він вбачав вирішальну роль психіатрії для дитячої психопатології. Водночас, учений вважав, що не існує єдиного виміру для визначення нормальності. Межу між нормопсихікою та патопсихікою, між нормальним та патологічним характером важко визначити. Окрім того, науковець неодноразово вказував і акцентував увагу на тому, як важливо враховувати ту обставину, що стан і розвиток психіки залежить від багатьох чинників: генетичної спадковості, внутрішньоутробних умов, зовнішнього середовища, особливостей центральної нервової системи та ін. Важко сподіватись, вважає Г. Трошин, на повну гармонію усіх цих факторів. Тим часом С. Куцепал відстоює думку, що перехрещення раціонального й позасвідомого (іраціонального) становить єдиний модус психічного буття як аномальної людини, так і нормальної: то чи не пов'язані розум і божевілля між собою, чи не є вони двома протилежними (саме протилежними, але в жодному разі не антагоністичними) гранями пізнання, гранями рефлексії, двома боками одного антропологічного дзеркала [2: 25].

Варто наголосити, що без теоретичних тлумачень, без вербалізації необхідних рекомендацій і зразків перебігу явищ взаємовпливу культурно-пізнавальних явищ неможливе виникнення такої суто специфічної категорії, як "дитинство дитини з особливими потребами", що є **предметом нашого аналізу**.

Нагальним, але маловивченим у філософії є питання про культурні основи "другого народження дитини з особливими потребами", що виокремлюється в межах культури дитинства, яка виконує стосовно такої дитини різні функції. Їх ґрунтовний соціальний і психологічний аналіз був предметом соціологічних, демографічних, сексологічних, етнографічних, психологічних студій тощо, проте в межах філософії бракує подібних праць, позаяк філософи досліджували лише окремі функції. Ми вважаємо, що культура дитинства як особливий соціокультурний мікрокосм виконує для дитини, передусім, семіотичну функцію, точніше – функцію створення основ семіосфери – механізмів, правил і прецедентних одиниць, за допомогою яких дитина згодом сама відбиратиме в соціально-культурному макропросторі те, що вона вважатиме за потрібне, корисне і таке, що стосується безпосередньо її особистості та життєвого шляху.

Варто підкреслити, що культура дитинства стає основою масштабного і багатопланового процесу культурного соціогенезу, що залучає людину до досвіду культури і цивілізації. На цьому робить акцент і О. Сапогова, яка вважає, що "культурний соціогенез можна визначити як двосторонній психологічний процес, який, з одного боку, включає впливи на індивіда системи етнокультурних, соціальних і психологічних механізмів, що фіксують узагальнений культурний досвід в індивідуальному розвитку; з іншого боку, є результатом засвоєння й активного відтворення індивідом, котрий дорослішає, соціального досвіду, впливу соціального (мікро- і макро-) середовища загалом, залучає його до участі в суспільному житті, навчає груповій поведінці, самореалізації й виконанню різних соціальних ролей" [3: 109].

Пошук нових принципів аналізу явища "дитинство" має відкривати значні можливості при переосмисленні й інших споріднених проблем. Показовим у цьому зв'язку є феномен "другого народження" дитини з особливими потребами, вивчення якого вітчизняною наукою стало можливим з середини ХХ – початку ХХІ століть і відбувається в межах канонізованого методологічного підходу, який визначає її певною абстракцією, "що відтворює стан культури, а точніше рівень культурологічного освоєння світу" [4: 107]. Відверте превалювання суспільно-соціального контексту при вивченні проблеми індивідуального фактору визначило певну спрощеність при аналізі складових: "вік", "дитяча картина світу", "сім'я – дитина", "індивід з особливими потребами – світ" [4: 109].

На нашу думку, перед науковцями відкриваються значні теоретичні можливості, якщо буде здійснено спробу розглянути проблему другого народження дитини з особливими потребами.

Варто мати на увазі, що в межах першого етапу аналізу цієї проблеми простежуються певні концептуальні розбіжності в позиції науковця Ф. Ар'єса і представників німецьких романтиків "Штурму і натиску" в осмисленні вікових періодів життя дитини. Вивчення цієї проблеми потребує нових концептуально-методологічних орієнтирів. Вони дозволять подолати "територіальні кордони", межі франко-німецького регіону, представники якого (Ф. Ар'єс, К. Бюллер, А. Гезель, К. Кафка, Ж. Піаже, В. Штерн та ін.) прямо чи опосередковано працювали з усіма елементами сучасної моделі субкультури дитинства. Доробок цих учених важко переоцінити, але нам видається теоретично перспективним зосередитися конкретно на осмисленні досвіду французького вченого Ф. Ар'єса, який зробив вагомий внесок саме у розробку проблеми дитинства дитини з особливими потребами. Розглядаючи особливості кожного вікового періоду, необхідно докладно проаналізувати специфіку відповідних етапів спеціалізації та культурної адаптації такого індивіда. Також варто додати й те, що контекст глобалізації культуротворення змінив і сприйняття субкультури, в

глобальному культурному просторі вона сприймається лише як інтегративний фрагмент культури як такої. Отже і бачення досвіду дитячої культури як культури підпорядкованої ціннісним орієнтирам культури дорослих, в глобальному вимірі означає лише дискримінацію за віковим станом особистості. Дитяча культура як елемент глобальної культури є досвідом безпосереднього самовираження і самоусвідомлення особистості, позбавленим соціально-політичної заангажованості.

Хоча для характеристики вікових періодів життя у наукових дослідженнях XVI–XVII століть використовувались терміни "дитинство", "підлітковість", "юність", "молодість", "зрілість", "старість", "сеніальність" (глибока старість), сучасне значення цих слів не відповідає, на наш погляд, їхньому первісному смислу. Так, наприклад, у розписі Палацу Дожів символічно зображені всі перелічені періоди людського життя. Розшифрувати їх допомагають тексти Ф. Ар'єса, який тлумачив зображене так: "...іграшки символізують стадії дитячого віку: це малята, які грають з дерев'яним коником, лялькою, вітряним млинком і пташкою. Шкільний вік: хлопчики вчать читати, тримають у руках книги, а дівчатка вчать плести. Вік кохання і спорту: юнаки і дівчата разом гуляють на святах. Вік воїнства і лицарства: людина стріляє з рушниці. Зрілість: зображення суддів та вчених" [5: 109].

Шкала диференціації періодів людського життя, на думку Ар'єса, формується під впливом тих соціальних інститутів, котрі почергово супроводжують послідовні етапи суспільного життя, які їх передбачає типова суспільна еволюція громадсько-активної особистості.

В усіх історичних формаціях розвитку суспільства змінював ставлення до дітей, до процесу їхнього виховання та освіти. З часом почали виникати моралістичні концепції дитинства. Педагоги XVII ст. роблять акцент на психологічному змісті й якості виховання, обов'язковим стає процес його соціалізації й моралізації. Стосовно більш складного й важливого питання – навчання дитини – теоретичні погляди учених виявлялись пов'язаними з різними методологічними орієнтирами та пріоритетами цілепокладання.

Аби навчити дитину, необхідно зрозуміти її. Саме тому наукові тексти кінця XVI і XVII століть містять численні коментарі щодо дитячої психології – адже цьому передувала поява двох винятково важливих ідей: необхідності розуміння слабкості дитини та усвідомлення моральної відповідальності за неї. В умовах XVIII ст. починає формуватися концепція раціонального виховання, яка відбувалась на засадах суворої дисципліни. Паралельно виникає й інша теорія, коли функцію організованої підготовки дітей до дорослого життя бере на себе школа як інституція покликана виховувати кваліфікованих працівників і зразкових громадян. Саме школа, на думку Ар'єса, вивела дитинство за межі некваліфікованого традиційного домашнього виховання в роки раннього дитинства. Школа, завдяки своїй організованій структурі, закріпила подальшу диференціацію шкільного періоду життя, за яким закріпився понятійний термін "дитинство".

Ф. Ар'єс доказово підтвердив, що "друге народження" дитини з особливими потребами відбувається згідно зі сценаріями та моделями характерними для умов дитинства на тлі таких понять, як "класична формація дитинства", "тип виховання", і пов'язана з категоріями "вік", "розвинене дитинство" та "нерозвинене дитинство".

Подальше дослідження дитинства суб'єкта з особливими потребами вимагає виділення трьох найважливіших періодів розвитку "класичної формації дитинства". При цьому першому етапу притаманна своєрідна синкретичність, другому – відверто схоластична орієнтація, то третій етап характеризується своєрідною органічністю зв'язку теорії і практики виховання. Надзвичайно важливо мати на увазі, що поняття "дитинство" є не одним загальним періодом розвитку, а кількома різними періодами з характерними для кожного з них рівнями якісно відмінних фаз становлення особистості. Необхідно зазначити, що в історії виховного досвіду людства виокремилось три класичні формації дитинства: "квазидитинство, нерозвинене дитинство, розвинене дитинство". При цьому зразком конкретно-історичної форми квазидитинства виступає дитинство нащадків первісної людини, нерозвиненого – дитинство в середні віки, і в Новий час – типовим є сучасне дитинство. Що ж стосується характеристики, то кожній з цих формацій відповідають певні типи, які розподілилися так: першій класичній формації властиві дитячо-дорослі спільноти; спільна діяльність дитини й дорослого належить до другої класичної формації; до третього типу формації відносяться домінуючі генетичні перспективи дитини (зона найближчого розвитку, зона більш віддаленого розвитку, перспектива необмеженого становлення людини), а також спільні моделі (способи) засвоєння культури в онтогенезі.

На загал же, скарбниця теоретичного знання про особливості першого періоду життя людини постійно збагачувалась, але саме поняття історії дитинства як самодостатнє вперше розглядається у фундаментальній праці вже згаданого нами французького антрополога, демографа й психолога Ф. Ар'єса "Дитина і сімейне життя за старого порядку" (1960). Розвиваючи теоретичні та психологічні аспекти означеної проблеми, дослідник уважно відстежив еволюцію дитинства трактування й практичного суспільного супроводу в європейській свідомості від раннього середньовіччя до XIX століття, а відомий американський учений Л. Де Моз у роботі "Психоісторія" означив шість різних моделей взаємостосунків "дитина-дорослий", зокрема такі: стиль дітовбивства – інфантицидний (від античності до IV ст. н. е.), коли батьки, побоюючись, що дитину важко буде виховувати й годувати, як

правило, вбивали її. Ця подія ставала своєрідним уроком для інших дітей (живих); ігноруючий стиль – (IV-XIII ст.): батьки визнавали наявність душі у дитини, і єдиним способом запобігання негативним її виявам вважали фактичну відмову від дитини (її залишали без догляду, ігнорували дитячі потреби). Проекції ж залишалися традиційними: дитина, з погляду дорослих, була джерелом зла і клопотів, її варто було повсякчас бити й заспокоювати. У силовому полі цього стилю, з нашого погляду, органічно вписуються сліпі діти, які кобзарювали і виховувалися саме в такий спосіб.

Пізніше виробився амбівалентний (подвійний) стиль (XIV-XVII ст.): дитині дозволяли вливатися в емоційне життя батьків, та вона й надалі залишалася "резервуаром" небезпечних проекцій дорослих, а завданням батьків було "відлити" його в належну "форму" та надійно "викувати"; XVIII ст. подарувало людству відносно прогресивний стиль, за яким одначе закріпилася назва "нав'язливий". У цей час батьки почали ставитися до дитини уважніше, її вже не вважали звичайним об'єктом фізичного догляду або незрозумілою й небезпечною істотою. Нав'язливе ж тяжіння до контролю поведінки внутрішнього світу й думок дитини посилювало конфлікти батьків з дітьми. За висловом Л. Де Моза, батьки не так прагнули "зрозуміти" дитину зсереди, як намагалися тісніше зблизитися з нею, аби здобути владу над її свідомістю і, таким чином, контролювати її емотивний стан, потреби, наміри, волю. XIX ст. принесло адекватний своїй революційній атмосфері соціалізуючий стиль виховання, який проіснував до середини XX ст., тоді як проекції попередніх "методик" помітно слабшали.

Виховання дитини полягало вже не стільки в оволодінні її волею, скільки в тренуванні та спрямуванні цієї волі: дитину привчали пристосовуватися до обставин, допомагаючи соціалізуватися якомога раніше і впевненіше. Характерно, що вже й батьки почали виявляти інтерес до своїх дітей, іноді навіть звільняючи матір від виховних клопотів. Фактично і дотепер у вихованні домінує допомагаючий стиль (від середини XX ст.), котрий ґрунтується на визнанні того факту, що дитина краще, ніж вихователі – батько чи мати, знає свої потреби й бажання на кожному етапі зростання. Батьки не надто переймаються дисциплінованістю та характером дитини. Дітей не сварять і не б'ють, багато чого пробачають, зважаючи на можливість стресового зриву. Такий стиль виховання вимагає (за Л. Де Мозом) величезних витрат часу й енергії, а ще безмежного терпіння. Ідеться, зокрема, про діалоги з дитиною (особливо у перші шість років), щоб допомагати їй розв'язувати свої щоденні проблеми, відповідати на її питання, грати з нею. Учений дійшов висновку, що результатом такого виховання стає, зазвичай, добра, щира, вольова, невідкладна депресивним станам особистість [5: 440-441].

Завжди в усі часи вчених цікавило питання про кількість первинних органічних потреб і задатків, з якими немовля виходить з лона матері. Але це фізичне народження індивіда має обов'язково перейти в його культурне "друге народження" як повноцінної людини й особистості, незважаючи на той випадок, коли йдеться про дитину з особливими потребами. Людина, на відміну від тварини, народжується ніби двічі. Вперше як фізична істота тільки завдяки батькам, які її народили і вирощують, а вдруге як духовна істота – завдяки родині, школі та усьому світові культури. Відомо, що людина відрізняється від тварини не тільки своїми духовними здібностями, але й багатьма ознаками олюдненості в плані трудових вмінь і навичок, естетичних потреб, комунікативного розмаїття, цивілізованих благ тощо.

Як зауважує О. В. Мареева, здібності та вміння людини, як правило, не здобуваються з генетичного коду, як вказувалося в роботах космістів, а формуються культурно-історично, тобто в процесі створення й оволодіння витворами рук людських [6: 69]. Саме такий шлях формування людини мав на увазі німецький просвітителі І.-Г. Гердер, який стверджував, що "друге народження" людини – це таке народження, яке можливе через залучення до світу культури. Варто додати, що це не спонтанний акт, а послідовне збагачення й вдосконалення особистості, яке триває усе свідоме життя.

За типовим "алгоритмом" невід'ємною складовою культури дитинства стає сім'я, яка для кожної дитини виступає колективним носієм макро- і мікросоціокультурних традицій, з яких витканий родинний мікросоціальний простір. Цей внутрішній для сім'ї і первісно зовнішній для дитини простір "малої культури" є своєрідною проекцією різноманітного зовнішнього людського досвіду, сконцентрованого у "великій" культурі. Масовий історико-культурний досвід людей, що живуть одночасно в одному місці, інтерпретується крізь індивідуальне буття кількох поколінь членів певної сім'ї, методично створюючи внутрішньорозвинену "версію буття". "В емоційно насиченому сімейному мікропросторі для дитини, за неспростовним висловом Л. Виготського, складаються особливі, унікальні соціальні ситуації розвитку чи сценарію, або моделі" [7: 127].

Ми поділяємо думку дитячого психолога О. Сапогової, яка дійшла висновку, що в дитинстві закладаються основні семіотичні зони орієнтацій, котрі згодом будуть виокремлювати щось як смисложиттєву цінність, діючи як своєрідні модулі свідомості. Дослідниця стверджує, що саме "в дитинстві формуються установки, якими людина, що дорослішає, буде керуватися в організації, осмисленні й оцінці свого життєвого шляху" [3: 379].

Отже, вивчаючи культуру дитинства, необхідно усвідомлювати значення такого феномену, як сімейний соціум: адже саме тут структуруються майбутні основи тієї важливої для індивіда "сукупності предметного змісту, що є у людини" (К. Ясперс), саме він буде визначати певну внутрішню логіку побудови людиною власного життя (Р. Редфілд, С. Лур'є).

Ми вбачаємо позитив у тому, що аналіз феномену дитинства актуалізував проблему його субкультури, завдяки чому було встановлено, що впродовж свого розвитку субкультура дитинства (йдеться про дітей з особливими потребами) сформувалась як дворівнева структура – внутрішній шар було вибудовано через систему понять: дитина – дорослий; дитина – сім'я; дитина – сім'я – суспільство; а зовнішній ґрунтувався на тріаді соціального, естетичного та онтологічного факторів з виходом у проблему функціональності. Принцип структуризації зовнішнього параметру був зумовлений специфічними ознаками. Щодо відпрацювання внутрішнього шару, то його, на нашу думку, можна інтерпретувати як своєрідну рефлексію тезаурусу соціалізації – адже, за винятком соціалізації сімейної самосвідомості, всі ці поняття характеризують особливості "вростання" дитини у світ культури дорослих. Важливим фактором у розумінні сімейної соціалізації стає феномен сімейної (мікрогрупової) самосвідомості, фіксованої у "сімейній культурній концепції" як в системі значень, символізованих якостей, атрибутів, стосунків, поведінкових паттернів, що утворюють сімейний наратив. Саме вони властиві сім'ї як цілому (створюють її образ у культурі), організують форми взаємодії усередині групи, а інтерес до історії своєї родини часто сполучається з пошуками себе, "закріпленням себе" у світі [8: 16].

Зміст сімейного наративу варто вважати історично-накопичувальним, оскільки він синтезує і "таємні" тексти, і ритуальні вшанування, і сімейні історії, і заповітні слова, і повчальні розповіді, висновки й установки, і паралельні акценти на гідне й непристойне в поведінці, а також успадкований зміст загальної династичної наративної культури (казки, білини, примовки тощо), котра десятиліттями формувалась і передається з покоління в покоління родини. Сімейні тексти поряд з іншими соціально-економічними і психологічними аспектами цінування характеризують та індивідуалізують сім'ю як ціле, кристалізують її "Ми-образ". Одночасно саме сімейні прецедентні тексти створюють своєрідну семіотичну розмірність, розчленованість сімейної аури: дитина починає виокремлювати адекватно засвоювати певні онтологічні зони, в яких вона починає завжди почуватися ніби всюди вдома, тобто набуває свого власного ставлення до усього спектру явищ світу, до буття загалом.

Підсумовуючи, треба вказати, що нами зроблена спроба довести всебічне осмислення проблеми особистісних детермінант формування функцій культурних практик через феномен "другого народження" дитини з особливими потребами. Це набуло актуальності в контексті гуманізації соціальних практик виховання, освіти, медицини, а також у зв'язку з необхідністю забезпечити такий дитині умови для становлення гармонійно-розвиненої особистості, яка має реагувати на різноманітні події й ситуації, забезпечити високий ступінь адаптивності, а також спроможна додати суспільству терпимості та скоротити відставання у соціальній стратифікації.

Перспектива подальших наукових досліджень: виявити і проаналізувати чинники соціокультурної адаптації і соціалізації аномальної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей : в 2 т. / Г. Я. Трошин. – Петроград : Изд. shk.-lechebnitsy d-ra med. G. Ya. Troshina, 1915. – Т. 2. – 435 с.
2. Куцепал С. В. Письмо як засіб реконструкції логоцентризму в концепції Жака Дерріда / С. В. Куцепал. – К. : ПАРАПАН, 1997. – 35 с.
3. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : [учеб. пособие] / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
4. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.
5. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес ; [пер. с фр. Я. И. Старцева при участии В. А. Бабинцева]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
6. Мареева Е. В. Культурология. Теория и история культуры : [учеб. пособие] / Е. В. Мареева. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Экзамен, 2008. – 414 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 368 с.
8. Сапогова Е. Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10 / 11. – С. 5–26.
9. Де Моз Л. Психистория / Ллойд Де Моз. – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. – 512 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Troshin G. Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psikhologiya normalnykh i nenormalnykh detey : [v 2 t.] / G. Ya. Troshin. – Petrograd : Izd. shk. lechebnitsy d-ra med. nauk G. Ya. Troshina, 1915. – Т. 2. – 435 s.
2. Kutsepal S. V. Pismo yak zasib rekonstruktsiyi logotsentryzmu v kontseptsii Zhaka Derrida [Letter as the Means of the Logocentrism Reconstruction in the Jacques Derrida's Conception] / S. V. Kutsepal. – K. : PARAPAN, 1997. – 35 s.
3. Sapogova E. E. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of the Human Development] : [ucheb. posobie] / E. E. Sapogova. – M. : Aspekt Press, 2001. – 460 s.
4. Gerder I. Idei k filosofii istorii chelovechestva [Ideas to the Philosophy of the Human History] / I. Gerder. – M. : Nauka, 1977. – 703 s.
5. Aries F. Rebenok i semeinaya zhizn' pri Starom poriadke [A Child and Family Life under the Old Regime] / F. Aries ; [per. s fr. Ya. I. Startseva pri uchastii V. A. Babintseva]. – Yekaterinburg : Izd-vo Urals. un-ta, 1999. – 416 s.
6. Mareeva Ye. V. Kulturologiya. Teoriya i istoriya kultury [Culturology. Theory and Cultural History] : [ucheb. posobie] / Ye. V. Mareeva. – [3-ye izd., pererab. i dop.]. – M. ; Ekzamen, 2008. – 414 s.

7. Vigotskiy L. S. Sbranie sochineniy [Collection of Works] : v 6 t. / L. S. Vigotskiy ; [pod red. T. A. Vlasovoy]. – M. : Pedagogika, 1983. – Т.5. : Osnovy defektologii. – 368 s.
8. Sapogova E. E. Morfologiya i psikhosemiotika skazki v kontekste modeliruyushchikh protsessov [Morphology and Psychosemiotics of the Fairy-Tale in the Context of Modeling Processes] / E. E. Sapogova // Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of Practical Psychologist]. – 1999. – № 10 / 11. – S. 5–26.
9. De Moz L. Psikhistoriya [Psychohistory] / Lloyd De Moz. – Rostov n / D. : Feniks, 2000. – 512 s.

Матеріал надійшов до редакції 09.01. 2014 р.

Попович Е. В. Культура детства как особый социокультурный микрокосм.

Изучение общих законов развития Homo Sapiens начинается с осмысления сквозной роли первого периода жизни человека, т. е. детства с учетом условий существования и влияния учебно-воспитательных факторов. В условиях начала XXI века, одной из важнейших задач философии в контексте этой проблемы должна стать идея культурной адаптации ребенка с особыми потребностями в неотделимости от индивидуального течения его социализации. Имеется в виду детство ребенка с особыми потребностями, именно его "второе рождение". Культура детства становится основой масштабного и многопланового процесса культурного социогенеза, который привлекает человека к опыту культуры и цивилизации. Детская культура как элемент глобальной культуры является опытом непосредственного самовыражения и самосознания личности, лишенным социально-политической заангажированности.

Ключевые слова: культура, культура детства, субкультура детства, ребенок с особыми потребностями, самоидентификация, социализация.

Popovych O. V. The Culture of Childhood as the Special Social and Cultural Microcosm.

A specific feature of studying the functional representativeness of culture is the orientation towards determining the personal measurement of the system fundamentals of culture creating. Studying of general regularities of Homo Sapiens development begins with the understanding the key role of the first period of people's life, their childhood, taking into account the conditions of existence and the impact of educational factors. The interest in the matter of childhood has arisen relatively recently and there is virtually no works in which this subject-matter would be analyzed fundamentally. Although at various times this subject-matter of childhood was addressed to by Plato, Aristotle, Erasmus of Rotterdam., M. de Montaigne, F. Bacon, J. Locke, J.-J. Rousseau, I. Kant, G. V. F. Hegel and others. But the elucidation of this matter in their works had a non-systematic, fragmentary character. At the beginning of the XXI century, one of the most important tasks of philosophy in the context of this problem should be an idea of the cultural adaptation of children with special needs inseparably from the individual process of their socialization, so, we mean the childhood of children with special needs, their "second birth". The culture of childhood as a special social and cultural microcosm performs primarily a semiotic function for children – more precisely the function of creating fundamentals of semiosphere – mechanisms, rules and examples with the help of which children will select in the social-cultural macrospace what they consider necessary and useful, something that relates directly to their personality and way of life. The culture of childhood becomes the basis for a large-scale and multilateral process of cultural sociogenesis that attracts people to the experience of culture and civilization. In theory, it is the perspective to focus on understanding the experience of the French scientist P. Ariès who has made the significant contribution into the development of the problem of childhood of children with special needs. Considering the peculiarities of each age period, it is necessary to analyze in details the specifics of the respective stages of specialization and cultural adaptation of such individuals. It should also be added that the globalization context of culture creating has changed the perception of subculture. In the global cultural space it is seen as merely an integrative piece of culture as such. Thus, understanding children's culture as the one that subordinates the values of adults' culture, in global dimension only means the personality's age discrimination. Children's culture as a part of a global culture is an experience of the direct personality' self-expression and self-realization, devoid of the social and political engagement. The analysis of the childhood phenomenon has actualized the problem of its subculture. Due to this it has been found that in the process of its development the subculture of childhood (it is a matter of children with special needs) was formed as a two-level structure – the inner layer was built through the system of concepts: child – adult; child – family; child – family – society; but the external layer was based on the triad of social, esthetic and ontological factors relating to the problem of functionality. The principle of the external parameter structuring was determined by specific criteria. As for the inner layer, it can be interpreted as a kind of reflection of the thesaurus of socialization – in fact, except for the socialization of family identity, all these concepts characterize the features of children's "growing" into the world of adults' culture.

Keywords: culture, culture of childhood, subculture of childhood, children with special needs, self-identification, socialization.