

Конфликт как природа и функциональная необходимость образования

Б. И. Хасан

Как только жизнь возвысилась над чисто животным состоянием до некоторой духовности, а дух, в свою очередь, поднялся до состояния культуры, в ней обнаружился внутренний конфликт, нарастание и разрешение которого есть путь обновления всей культуры.

Г. Зиммель

Вряд ли в настоящее время кто-нибудь сомневается в том, что образование необходимо для нормальной жизни человека в обществе. Большинство споров в этой области посвящено лишь вопросам достаточности для того или иного уровня социальных притязаний; способов и условий, обеспечивающих удовлетворение этого уровня. И поскольку в нашей истории случилось так, что общество и государство взяли на себя однажды это бремя, то отдельный человек как заказчик и потребитель этой общественной и государственной услуги оказался одновременно и претерпевающим образование как специфическое социальное давление.

Иначе говоря, образование можно рассматривать и как то, в чем персонально человек и отдельные группы нуждаются, и как то, к чему их вынуждают.

Любопытной иллюстрацией может быть фрагмент из стихотворения Максимилиана Волошина «Государство»:

...Из всех насилий,
Творимых человеком над людьми,
Убийство — наименьшее,
Тягчайшее же — воспитанье.
Правители не могут

Убить своих наследников, но каждый
Стремится исковеркать их судьбу:
В ребенке с детства зреет узурпатор,
Который должен быть
Заранее укрошен.
Смысл воспитания —
Самозащита взрослых от детей.
Поэтому за рангом палачей
Идет ученый Комитет
Комипрачिकосов,
Искусный в производстве
Обеззараженных
Кастрированных граждан...

Предельно жестко — но нужно учесть время и место (1922 год, Коктебель), и то, что в это время переживала страна, и потому — позиция понятна.

Со времени образования государства как общественного устройства, с одной стороны, обеспечивающего нужды своих граждан, а с другой — принуждающего их следовать установленному им порядку, институт образования вышел за границы семьи и частного, персонального самоопределения.

Институт образования с тех пор можно рассматривать как специальный механизм, устройство, которое должно согласовывать, разрешать противоречия отдельной личности и общественных форм жизни. Оказалось, что общество и его специальное устройство — государство претендует на каждую отдельную личность как на свой ресурс. Для этого это самое устройство в лице своих специальных институтов готово обеспечить своим гражданам поддержку в удовлетворении их потребностей в области



Борис Иосифович Хасан
Доктор психологических наук,
профессор, зав. кафедрой психологии
развития психолого-педагогического
факультета Красноярского
государственного университета.

социализации, но вместе с тем начало диктовать свои нормы на содержание и формы этого удовлетворения и даже обязывать граждан следовать этим нормам. Иными словами, создав механизм разрешения определенных противоречий (ниже мы попробуем их сформулировать), государство одновременно породило основания для противоречий нового уровня и соответствующие им конфликты.

Стремясь разрешить вопрос об условиях власти и подчинения, о создании такого правового пространства, в котором можно поддерживать порядок, обеспечивать необходимые производства и воспроизводства, общественные конструкторы обязаны были продумать и построить такой механизм, который способствовал бы более или менее однозначному пониманию большинством населения установлений власть предержащих. Достаточно отчетливо понимание связи образования и проблем власти, разрешения противоречий личности, малых и больших групп пришло, начиная с 17-го века, когда «параллельно с возникающей идеологией просвещения шло создание государства. В рамках государства люди впервые получали коллективную идентичность, которая была одновременно и анонимной, и конкретной. Абстрактные понятия цивилизованных свобод и конституционных демократических законов создали новые ограничения, ожидания и возможности для общего представления о гражданине» [1]. Любопытно, что это происходило как ясная и общественно значимая работа значительной группы мыслителей спустя несколько тысячелетий от основания первых школ.

Интересный материал для размышлений на эту тему представлен в работах профессора Висконсинского университета в Мэдисоне Томаса Попкевица [1].

«...людей стало возможным рассматривать специфически и детально, а популяции, которые можно было бы разделить на подгруппы, в чем-то отличающиеся от целого. Понятие популяции позволило ввести новые технологии контроля, так как появилось больше возможностей для наблюдения, ориентации и управления индивидом.

Специальный анализ показывает определенные напряжения, которые мы получили в наследство от Просвещения, а также и те особые способы «видения», которые мы можем обозначить как «модерн». (Здесь я опираюсь на работу Мишеля Фуко и концепцию модернизации у Berger, Berger & Kellner, 1973). В силу этого в контексте рассмотрения изменения организации зна-

ний в образовании и становится возможным говорить о рациональном изменении, социальном прогрессе и массовом обучении. Модернистские установки — создание более демократического и справедливого социального устройства. Помимо этого становится также возможным сконцен-

человеческое самочувствие требует особых форм социальной и индивидуальной активности, направленных на переживание — преодоление как внутренних рассогласований человека, так и его рассогласованных отношений в различного уровня сообществах. Можно говорить

Образование можно рассматривать и как то, в чем персонально человек и отдельные группы нуждаются, и как то, к чему их вынуждают

трировать особые дидактические формы, специальное обучение учителей и социальную науку, так как они оказываются исторически взаимосвязаны при создании массового обучения и его современных форм организации».

Если предположить, что интересы Государства в отношении образования достаточно очевидны и подтверждены фактами его массовой организации и созданием специального института и должности, то, что же составляет интересы отдельного человека и сравнительно небольших групп? Каким целям отвечает их стремление к образованию?

Можно попробовать в гипотетической форме изложить представления о тех основных противоречиях человека, разрешению которых может способствовать образование.

Среди них можно выделить:

- стремление к ассоциированности, принадлежности и противоположное ему стремление к уникальности, отдельности, приватности;
- стремление к гомеостазу, внутренней и внешней гармонии, уравновешенности и противоположное ему стремление к напряжению, преодолению монотонности;
- стремление к вневременному и сверхпространственному существованию и противоположное ему стремление определиться в конкретном хронотопе;
- стремление следовать природному назначению, органической программе и противоположное ему стремление преодолеть себя как живое культурными средствами.

Несколько иную редакцию так называемых базовых противоречий мы находим в целом ряде психологических концепций личности и общества, изложенные в работах З. Фрейда и психоаналитической (психодинамической) школы; А. Маслоу и школы гуманистической психологии. Не вдаваясь в подробности психологически описаний, можно уверенно утверждать, что специфически

о том, что для человека и человеческих коопераций ничего в окружающем мире изначально не дано, все только задано, т.е. возможно при условии приложения определенных усилий, при преодолении не всегда определенных (чаще как раз неопределенных) сопротивлений, в том числе внутренних.

Обращение к действительности образования позволяет без особого труда выделить ряд групп, различие интересов которых бросается в глаза и, казалось бы, не требует особого анализа, исследований и интерпретаций. К таким группам можно отнести: семью, школу, группы учащихся, отрасли хозяйства, профессии. Более внимательный подход, позволит выделить внутри этих групп более тонкие структуры. Это отдельная и специальная задача. Сейчас нам важно попытаться «увидеть» — совпадают ли интересы этих крупных групп в отношении образования или нет?

В качестве примера анализа можно обратиться к работам Джона Дьюи [2].

«... Каждое поколение взрослых склонно воспитывать своих детей так, чтобы они смогли приспособиться к ныне существующему миру, и отнюдь не руководствуется идеальной целью образования: содействовать наиболее полной самореализации человечества как такового. Родители воспитывают своих детей так, чтобы они не пропали в этой жизни; правители воспитывают своих подданных как орудия для достижения собственных целей.

Кто же тогда может организовать образование так, чтобы улучшить человечество? Приходится полагаться на усилия и стремления отдельных просвещенных людей. «Вся культура начинается с частных лиц и от них распространяется вовне. Лишь через усилия людей с возвышенными стремлениями, способных постичь идеал лучшего будущего, возможно постепенное приближение человеческой природы к ее целям... Правители заинтересованы лишь в той подготовке подданных, которая делает из них удобные орудия осуществления их намерений». Даже финансовая

поддержка правителями частных школ должна приниматься с осторожностью. Поскольку интерес правителей лежит в благополучии их собственных государств, а не блага всего человечества, будьте готовы исполнять их планы, когда они дают деньги на школы...

... Полное развитие отдельной личности отождествляется с целями человечества в целом и идеей прогресса...»

Д. Дьюи однозначно полагает, что тот тип государства, о котором он пишет, не может быть носителем гуманистической цели. В будущем такого отождествления целей и ценностей он не исключает и даже предсказывает. Вместе с тем интересы отдельной личности здесь рассматриваются как ей вмененные. Конкретные социологические и психологические исследования показывают, что диапазон личных интересов в образовании не только вариативен, но и специфичен в возрастном отношении. Так, притязания учащегося начальной школы существенным образом отличаются от подростковых, а те в свою очередь — от притязаний и ожиданий юношей и девушек. Попытки сравнить потребности и представления о собственной роли в образовательных процессах и отношениях учителей и учащихся также не образуют сходящихся векторов.

В начале 20 века Гуго Мюнстерберг, профессор Гарвардского университета свою книгу «Психология и учитель» начинает с раздела о целях обучения, а ее, в свою очередь, — с главы «Конфликт в современной педагогике». С тех пор как появилась педагогическая деятельность и учительская профессия, ее противоречивые основания и конфликтный характер представляют собой специальную тему обсуждений и анализа. Учитель навсегда поставлен перед целым рядом вопросов, варианты ответов на которые часто образуют весьма жесткие альтернативы. Например, изучать прошлые культурные достижения и осваивать знания или развивать способности? Культивировать дисциплину или поощрять творчество? Самому быть ученым-исследователем или хранителем и транслятором готовых знаний? На чем, прежде всего, должен быть сосредоточен учитель: на преподаваемом предмете или над особенностями личностей учащихся?

Вот фрагмент из более чем вековой давности текста. Насколько мы продвинулись в понимании и разрешении поставленных в нем вопросов?

«...Общество не желает более терпеть легкомысленного невежества учителей. Все громче и громче раздается крик: «Учитель должен понимать тот

материал, над которым он работает; он должен знать духовное и телесное состояние учеников и те социальные условия, в каких они живут; он должен быть знаком с психологией, социологией и физиологией; он должен изучать детство и юношеский возраст, — словом, он должен возможно тщательно изучать духовные и физические факты, их действия и их законы.

И все же... и все же рай не кажется более близким. Толстые книги, посвященные психологии, ее основам и ее законам, стоят в настоящее время на полках у многих учителей; естественная история детского и юношеского возраста как будто вполне готова к их услугам, и все же общество охвачено каким-то педагогическим беспокоеством. Количество интересных фактов, накапливаемых науками и поступающих в распоряжение учителя, становится все больше и больше, но учитель как будто глядит на них с все возрастающей безнадежностью. Он винит себя и делает постоянно новые усилия, чтобы овладеть фактами; и все же он не может не чувствовать, что они не говорят ему, что он должен делать. Быть может, он чувствует себя более ученым, но он не чувствует, что стал умнее. Он знает так много вещей, которые и не снились его собственным учителям; и единственное, чего он не знает, это — как можно воспользоваться всеми этими знаниями. Перед ним вдруг оказывается обширное открытое море, но он чувствует, что плывет без компаса, и никто не сказал ему, в какой стороне находится земля, или как может быть достигнута ближайшая пристань...

...Все более и более обширные круги, как в школе, так и вне школы, испытывают теперь такое чувство, как будто возник какой-то внутренний конфликт, уничтожающий единство работы и, таким образом, парализующий самые лучшие усилия; как будто должно быть что-то ложное в новом учении, которое говорит учителю, что новое воспитание обязано определять свою цель и устанавливать свои основные приемы на основании изучения природы ребенка.

Такой конфликт существует; здесь есть, действительно, нечто ложное. И хотя не следует делать ни одного шага назад, хотя ни один факт не должен оставаться неизвестным, и ни одно усилие этого нового движения не должно быть парализовано, — истинного прогресса не получится до тех пор, пока ложность не будет устранена, и пока лежащий в основе конфликт не будет ясно понят всяким. В нескольких словах можно выразить сущность дела следующим образом: прежние эпохи, не обладавшие научным знанием

фактов, продвигались поэтому к осуществлению своих педагогических намерений медленно и неловко; но, в конце концов, у них было определенное намерение; у них были цели и идеалы, которые ставились перед ними их интересами и их традициями, их нравственными воззрениями и их верованиями. В новейшие времена люди овладели фактами и были бы блестяще подготовлены к достижению намечаемых целей, но они обманывают себя мыслью, что можно устанавливать сами цели путем изучения фактов. Они не видят, что никакое в мире знание фактов не может сказать нам, что мы должны делать, и никакая наука не может показать нам, каковы должны быть наши намерения и наши обязанности, наши цели и наши идеалы. Мы хотим доверять только фактам, и в своей слепоте не видим основного факта, что факты имеют ценность лишь тогда, когда служат для достижения каких-либо конечных целей, которые воля должна создать, и которых никакое знание не дает. Миновало то доброе старое время, когда люди были уверены в своих целях, но не знали средств для их достижения; теперь над нами — новый порядок, дающий нам в изобилии средства, но забывающий, что средства никогда не служат заменой цели. В этом и заключается инстинктивно чувствуемый конфликт...

Есть только один путь для устранения этого конфликта. Мы не можем ограничиться тем, что выскажемся в пользу той или другой стороны. Вера в цели без знания необходимых средств должна также мало удовлетворять нас, как одно лишь знание возможных средств без полной веры в ценные цели и идеалы, без ясного понимания последних. Ни одно, ни другое не может быть требованием завтрашнего дня» [3].

Я позволил себе такую длинную цитату, во-первых, потому, что очень уж точные, на мой взгляд, характеристики; во-вторых, потому, что эта работа мало известна в профессиональном сообществе. И ведь как будто это текст не вековой давности.

Здесь мы видим вполне ясные замечания Г. Мюнстерберга о необходимости предельно тщательно анализировать возникающие при педагогическом самоопределении конфликты. Это тем более важно, что в анализе могут быть обнаружены не только рассогласования ценностей, целей и средств в образовательной практике, но и общественных назначений и их внутриотраслевых интерпретаций, а затем, в свою очередь, отраслевых назначений и личного, профессионального самоопределения.

Как видим, можно выделить довольно много заинтересованных в об-

разовании сторон, и при этом каждая имеет свои интересы и цели. Однако есть две большие группы непосредственных участников этих отношений, чье взаимодействие, с моей точки зрения, обязательно конфликтно, но вот какие это конфликты, продуктивные или деструктивные, в определенной мере зависит от того, как конструируется их встреча. Я имею в виду условные группы: взрослых и детей.

Как относятся взрослые к детству? Не к детям, а именно к детству. Я задаю этот вопрос, серьезно полагая, что: во-первых, сложившиеся представления об этом отношении нуждаются в пересмотре с новых психолого-педагогических позиций; во-вторых, потому, что от его решения зависит и отношение детей к взрослости. В отличие от взрослого, детское отношение пользуется устойчивым и пристальным вниманием психологов и является основанием многих периодизаций развития и построения соответствующих им образовательных стратегий.

Анализ многочисленных источников, в которых изложены профессиональные взгляды на детство, позволяет представить себе своеобразный континуум: от идеализированного (радостное, беззаботное) до драматизирующего (переживание сплошного «нельзя»). Чем обусловлен тот или иной подход? Я полагаю, что выяснить это важно потому, что взрослость не просто экспансивна по отношению к детству, но и директивна. Причем эта директивность носит совершенно очевидный доктринальный характер. Ведь это мы — взрослая группа в лице ее представителей определяем и реализуем за счет собственных педагогических стратегий и специального устройства социума характер и темпы возрастной динамики. Ведь это взрослое решение — относительно задержек в развитии. Понятно, что у нас есть для этого достаточные основания. Но ведь это для нас они достаточные. И если не вести речь о со-бытийности, а иметь в виду только манипуляции, то можно было бы считать эту «достаточность» исчерпывающей в ее односторонности.

Как привычны и распространены выражения типа: «*Ты уже должен (должна) понимать*» или, наоборот: «*мал (мала) еще, подрастешь, поймешь*». В этих «уже» и «еще» отчетливо представлено ребенку лишь то, что у нас есть свой взгляд на его соответствие известным нам пунктам жизненного пути. Такого рода определения мы задаем для ребенка границы и метки взросления. Эти своеобразные сопротивления детской

спонтанности и детским притязаниям играют роль опор в возрастном самоопределении ребенка. По-видимому, взрослое отношение к детству содержит свои проекции. Определенная часть этих проекций, безусловно, носит характер культурного стереотипа, но значительная часть представляет собой ситуативное содержание отношения. В свою очередь, детство вообще или конкретный ребенок, получив от взрослого «зеркало» в виде, например, «ты уже...», может не очень-то доверять такому общению, так как у детства непременно есть свои критерии.

Сколько бы мы не призывали не путать паспортный возраст, измеряемый количеством прожитых лет, и психологический возраст, определяемый комплексом решенных задач психического развития, в отношении возрастной динамики существует тревожная и весьма вредная «склейка» понятий развития и скорости взросления. Причем последняя — имеет оценочные положительные характеристики и не только в обыденном, но весьма часто — в профессиональном педагогическом сознании. Распространен, например, стереотип, что чем скорее ребенок научится читать, тем лучше. И для родителей, и для педагогов это часто предмет гордости.

Многочисленные опыты (многих взрослых на собственных детях, а также в весьма модных сегодня программах для одаренных детей) показывают, что такое ускорение возможно. Но каковы стратегические последствия подобного экспериментирования с сокращением детства? Что представляет собой взрослость, которой предшествовало сокращенное (ускоренное) детство?

Хорошо известны феномены экстренного взросления, когда ребенок за короткий срок, иногда буквально скачком, приобретает почти взрослую мудрость. Практически все такого рода случаи связаны с психическими травмами

Как известно из истории культуры, развитие цивилизации в свое время потребовало удлинения детства. Так появился и пока еще продолжает оформляться подростковый возраст. Разве уже исчерпаны те основания, которые предопределили современные представления о динамике взросления?

К сожалению, весьма распространенными и часто поддерживаемыми не только амбициозными чиновниками, но и официальной психологической и педагогической наукой стали так назы-

ваемые эксперименты по насыщению дошкольных и школьных программ неспецифическим возрастным содержанием, буквально заимствованным из последующих возрастных периодов. Именно так, например, появляется идея ставить учащихся первых-вторых классов в ситуацию жесткого выбора учебных предметов. Иными словами, у ребенка провоцируется внутренний конфликт, никак не обеспеченный личным психологическим ресурсом для его разрешения. Под предлогом идей развития в начальной школе начинают активно эксплуатироваться предметные области, заимствованные из следующей или даже из третьей образовательной ступени: экономика, психология, история и т.п. С этим же связаны попытки ранней профилизации или даже специализации обучения уже на стадиях общего образования. Апелляции к якобы обнаруженным детским интересам и склонностям совершенно безосновательны в подавляющем большинстве случаев. Современные социологические исследования в нашей стране и за рубежом убедительно показывают быструю сменяемость детских интересов, весьма широкий диапазон склонностей, существенным образом зависимый от средовых характеристик и содержания выстроенного образовательного пространства (Собкин, 1994).

Все это свидетельствует о том, что у педагогов, реализующих подобные «инновационные» программы, явно отождествлены идеи развития и ускорения, и они руководствуются ожиданиями эффектов ускоренного взросления.

Понятно происхождение этого стереотипа. Привычная образовательная

парадигма в нашей стране долгие годы исходила из идеи подготовки работника на рабочее место. И это надо было стремиться сделать как можно быстрее — исходя из простых экономических соображений. Новая идея — удовлетворения образовательных потребностей — в большинстве случаев является пока еще декларацией и представляет собой скорее благие намерения.

Вместе с тем нам хорошо известны феномены экстренного взросления, когда ребенок за короткий срок, иногда

буквально скачком, приобретает почти взрослую мудрость. Практически все такого рода случаи связаны с психическими травмами. (Раттер, 1987; Доналдсон, 1985 и др.). Что происходит при этом с потребностной сферой? На какие места в социуме, с какими основаниями может теперь претендовать человек?

Самочувствие взрослых изменений отмечается детьми в основном на двух «школьных финишах»: в девятом и одиннадцатом классах, в значительной степени, как конфликт ожиданий взрослых и соответствия детей этим ожиданиям. Иными словами, детям приходится делать возрастной «шаг» не потому, что он внутренне обусловлен и субъективно необходим, а потому, что он по внешним причинам неизбежен.

Многочисленные вопросы постепенно оформляются в главный: «Чем и как должно быть обеспечено пространство встречи взрослости с детством для нормальной событийности?» Вопрос о сущности, значении и возрастной обусловленности образовательного пространства поставлен И.Д. Фруминым и Б.Д. Элькониним. (Вопросы психологии, 1991, № 1). Но предложенная ими модель задана двухполюсно: возрастное-невозрастное. Может быть, следует обсудить возможности ее нелинейности и многополюсности? Поэтому точнее сформулировать вопрос следует так: «Какие базовые противоречия лежат в основе межпоколенного конфликта?»

Очень любопытное рассуждение на эту тему есть у Маргарет Мид: «В любом постфигуративном обществе появление в каждом новом поколении эдипова вызова авторитету мужчины, вызова, по-видимому, биологически целесообразного на ранних ступенях развития человека, но во всех известных нам культурах неуместного у детей, слишком юных для того, чтобы производить потомство и нести ответственность за него, должно найти соответствующий ответ, если общество хочет сохраниться. Ни в коем случае нельзя пользоваться преждевременной половой реактивностью детей; отсюда мы везде встречаем правила, запрещающие инцест. В то же самое время и *взрослые должны быть защищены от воспоминаний, страхов, проявления враждебности и отчаяния, возрождаемых в них их собственными детьми*¹. В противном случае взрослые могли бы отвергнуть и уничтожить своих детей».

Здесь фактически предложены два основания для формирования отноше-

ния взрослости к детству: во-первых, представление о том, что необходимо для подготовки к такому же, как собственное, взрослому существованию; во-вторых, представление о том, что для них самих было драмой детства и возможным препятствием на пути к «нормальному» взрослому существованию. Отсюда понятна весьма противоречивая идея ускорения-сокращения (то есть приближения к себе) детства. В целом это отношение как раз воплощено в стратегиях образовательных институтов.

Теперь хорошо бы попробовать рассмотреть по отдельности отношение взрослого к детству как внешнеположенному (буквально как к другому миру) и к *своему детству*.

Достаточно примеров тому, что практически любой взрослый, если бы ему представилась такая возможность, что-нибудь подкорректировал бы в *своем детстве*. Это обстоятельство «работает» в выборе стратегий попустительства/запрета в отношении собственных детей. Складывается впечатление, что разрешение импульсивности своему ребенку представляет собой своеобразное собственное до-переживание того, что не удалось или по собственным ощущениям удалось в неполной, недостаточной мере в своем детстве за счет присоединения к детству своего ребенка. По-видимому, тот же механизм срабатывает и при запрете. Эта ориентация на свое детство в отношении к новому детству у взрослых может осуществляться как компенсаторно, так и по подобию, что не меняет сущности опоры. Если это так, то получается, что родители как бы вновь разрешают уже когда-то и как-то разрешенный конфликт, но теперь уже с новыми ресурсами и в надежде на лучшее разрешение. Значит ли это, что когда-то давно конфликт не был разрешен?

Обратимся опять к Маргарет Мид: «Родители должны защитить себя от возрождения в детях их собственной давно уже подавленной ранней детской сексуальности. В этом, может быть, и кроется причина того потворствования, когда маленьким балийским мальчикам разрешают бродить группами непричесанными, неумытыми, не подчиняющимися никакой дисциплине; когда маленьких мальчиков батонга отдают на воспитание братьям их матерей и отнимают у их суровых отцов; когда родители-уныи избегают ссор со своими детьми, проявляют кажущуюся снисходительность и, вместе с тем, приглашают

танцоров в страшных масках прийти к ним в дом и побить ослушников».

Здесь достаточно очевидны попытки взрослых буквально дистанцироваться от непосредственных отношений с собственными детьми в конфликтных ситуациях, в которых актуализируются конфликты собственного детства, передать решение некоторым представителям взрослости. В нашей цивилизации такими представителями, по-видимому, должны выступать педагоги. Такое лукавство, в лучшем случае, смягчает остроту межпоколенной драмы, которая всякий раз состоит в том, что взрослые именно потому проявляют экспансию по отношению к современному им детству, что пытаются исправить (дожить) свое не прожитое в полной мере детство. В свою очередь, такая экспансия должна встретить защитные формы поведения реактивного характера. Детство тоже притягивает на взрослость.

Интересно, что взросление определяется со-бытием идеальной и реальной форм взрослости (Д.Б. Эльконин) исключительно и только как движение «туда», то есть только во «взрослость». Обратное движение, если оно случается, определяется как инфантилизация или регрессия и составляет предмет психотерапии. Идеальная форма взрослости может быть представлена детству в двух ипостасях: вневременной (как то, что есть всегда) и перспективной (как то, что предстоит). Идеальная форма детства — сложнее. Я полагаю, что она может быть представлена в трех ипостасях: вневременной (как то, что есть всегда), ретроспективной (как то, что было когда-то) и перспективной (как то, что максимально желательно).

Я полагаю, что характер встречи и отношений детства и взрослости обусловлен именно тем, каково содержание событийности идеальной и реальной взрослости у ребенка и идеального и реального детства у взрослого. Это последнее, по-моему, как-то обделено вниманием. Наверное, *мы уверены, что хорошо себя знаем*.

Литература

1. Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ. М., 1998.
2. Дьюи Д. Демократия и образование. М., Педагогика-пресс, 2000.
3. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1909.
4. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

¹ Выделено мной. Б.Х.