



Социальное пространство личности

Дорис Бюлер-Нидербергер, Хайнц Зюнкер

ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ К СОЦИОЛОГИИ ДЕТСТВА*

(Перевод с английского Ивана Шолохова и Виталия Безрогова**)

От исследований
социализации к
исследованиям
детства

Хельга Цайхер в своем эссе «Дети в обществе и детство в социологии» относительно новых направлений в социологии детства отмечает, что появилось новое движение касательно детей в обществе, которое вслед за дебатами вокруг классовых, гендерных, межпоколенных отношений оказалось в центре дискуссий [1]. Это движение, на наш взгляд, демонстрирует переход от подхода «исследований социализации», который доминировал в дебатах до сих пор, к новому подходу «исследований детства», который также может быть охарактеризован как «социология детства».

Интересно, что такое изменение в точке зрения, которое к настоящему времени уже довольно широко распространено в социальных науках и в социологии***, резониру-

* *Bühler-Niederberger D., Sünker H. From socialization research to the sociology of childhood.* Доклад на международной научной конференции «Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст», проведенной в сентябре 2002 г. в Москве Университетом Российской академии образования и Институтом теории образования и педагогики РАО.

** Под научной редакцией д.философ. н. Г.В. Иванченко.

*** Для анализа времени, которое резонирует с этой позицией, см. соответствующую оценку Уолтера Бенджамина: «Мы живем в эре социализма, женского движения, моторного автомобиля, индивидуализма. Не приблизились ли мы к эре юности?» [2]. Это напоминает прокламацию Эллен Кей о «веке ребенка» [3].

ет со сделанной многими десятилетиями ранее работой Зигфрида Бернфельда, которого можно назвать либо психоаналитически ориентированным теоретиком в области образования, либо педагогически ориентированным психоаналитиком*.

Кто такой ребенок?

В работе 1925 года по теории детства «Сизиф, или Границы воспитания» С. Бернфельд поднимает проблему несоответствия деятельности педагога реалиям жизни ребенка. Что является решающим для него, так это вопрос «Кто такой ребенок?». Он представляет типичных педагогов как взаимно меняющихся наблюдателей и наблюдаемых: «Они не видят ребенка, какой он есть, а видят только ребенка и себя самих, в отношении друг к другу. И ког-

* Суть этого изменения была подытожена в кратком обзоре Андреаса Ланга [4]: «исследование детства кажется отражается в этой литературе как меняющийся ландшафт, границы которого еще не определены и не исследованы. Можно характеризовать преобразование в социальном научном представлении детства, выраженного в рассмотренных книгах в сравнении с ситуацией десятилетней давности, как переход от «ОПИА» ребенка к ребенку «КАМП».

«ОПИА» значит:

- «онтологически данный»: определительные вопросы не играют важной роли, границы возраста определяют начало и конец детства;
- «пассивный»: дети рассматриваются как более или менее пассивные реципиенты социализации;
- «идиллический»: детство рассматривается по существу как защищенное социальное место;
- «аполитичный»: проблемы, касающиеся детства, не играют существенной роли относительно политики.

Текущее современное обсуждение может быть суммировано акронимом «КАМП»:

- «конструированный непоследовательно»: различные монографии помогли развить дифференцированное понимание процесса, который привел к осознанию детства как специальной, автономной стадии развития;
- «активно действующий»: дети все больше понимаются в социальных науках не жертвами или объектами процессов социализации, а компетентными актерами и индивидуумами, преследующими свои собственные интересы;
- «модернизированный»: различные теории модернизации стали отправной точкой для современных дискуссий о детстве;
- «политически оспариваемый»: сегодня детство является политической площадкой для споров. Эти дебаты касаются не только улучшения условия жизни детей, но и фундаментальных разногласий о социальном статусе детей.

Детство – часть
общества
и культуры

да они могли абстрагировать себя от себя, их не интересовало, кто есть ребенок в себе и для себя, а интересовало только, как можно сделать из ребенка что-то другое. Ребенок является средством для достижения теологических, этнических, социально-утопических целей» [5].

Наблюдение С. Бернфельда, принимающее во внимание точки зрения и интересы участников педагогического процесса, относится к доминирующей традиции и ее дисциплинарным средствам: функционализму, инструментализации и внешней детерминации [6]. Психология развития и образования долгое время доминировали в области исследования ребенка и детского опыта, что привело А. Джеймса и А. Праута [7] к следующему заключению: «Традиционное рассмотрение детства в рамках социальных наук или в пределах психологии развития и образования начинает меняться: теперь гораздо проще найти подтверждение, что детство должно расцениваться как часть общества и культуры, а не как нечто, предшествующее им; и что дети должны рассматриваться в качестве социальных деятелей уже в процессе становления ими. Короче говоря, хотя еще много остается сделать в направлении этих ободряющих перемен, существенный прогресс уже произошел»*.

Социально-теоретические и политические измерения традиции, критикуемой в этой более современной работе, относительно легко выделить: социориентированный «интеграционный подход», в котором посредничество между обществом и образованием рассматривалось в контексте ранних буржуазных теорий (среди которых концепция диалектики «сохранения» и «преобразования» Ф. Шлейермахера [10] была ведущим примером), превзойден ради такой концептуализации процедур «подготовки» детей, в которой «хитрость (cunning) все более и более заменяла насилие» (У. Бенджамин) [11]. На этом основании, несколько десятилетий спустя после У. Бенджамина, Ф. Арьес в своей истории детства и семейной жизни в Европе до Великой Французской революции занялся вопро-

* «Критический анализ парадигмы развития» приводит доводы в пользу наблюдения детей «как производителей своих условий жизни, а не как реципиентов культуры взрослых. Однако этому не дано прочных теоретических объяснений даже при том, что это является основным элементом недавнего исследования в области детства» [8]. Ситуация в немецком исследовании детства должна также быть замечена на этом фоне, который Линн Чисхольм охарактеризовала в конце 1990-х как имеющий тенденцию к «романтизму» [9].

От внешнего
контроля ребенка
к внутреннему

сами воздействия процессов социального развития на условия жизни детей, также как и последствиями оформления в обществе понятия «детство». Согласно его интерпретации, этот процесс сопровождается генерализацией социального контроля и развитием прежде неизвестных возможностей вмешательства в социальные отношения [12].

То, что У. Бек в контексте его диагностики общества хочет охватить своим тезисом о сегодняшнем развитии «системы благосостояния, административных и политических учреждений, влияющих на жизненный путь, «отклоняющийся» от официального стандарта нормы в педагогическом и дисциплинарном смысле» [13], можно – согласно одной из интерпретаций – проследить в отношениях и подходах, где «физическое воспитание ребенка <...> тренировка его эмоциональных и интеллектуальных возможностей» находится в центре внимания. Современное образование означает перевод насилия в более скрытые, внутренние сферы, так как совершенно ясно, что со времени замены телесных наказаний нотациями и убеждениями в педагогической практике в начале XVIII в. рефлексивные убеждения и педагогическое общение были основаны на отношениях насилия... Переход к переводу физического насилия отцов во внутренние межличностные отношения породил на стыке веков моральную интеллектуализацию ребенка, когда в ребенке увидели взрослеющее разумное существо, которое должно получать образование в условиях понимания его внутренней природы [14]. «Дискурсивное производство детства» [15] сопровождается преобразованием обычно связанных с насилием образовательных отношений между взрослыми и детьми. Эти отношения образования всегда заметны в качестве фона современных попыток повторно реконцептуализировать исследование детства.

Действительность
«детства»

Вопрос, стоящий теперь на переднем плане междисциплинарных диспутов о детстве, касается того, как процессы социальных изменений соотносятся с действительностью «детства», т.е. того, в какой степени изменения в условиях жизни детей свидетельствуют о процессах социального развития в их последствиях для жизни детей. То, что кажется на первый взгляд простым вопросом: что именно дети выносят из детства, превращается в аналитическую отправную точку, направляющую социально-теоретический и политический анализ. Даже если, в отличие от натурализма старых подходов к детству, мы признаем, что к нему нужно подходить

как к «социальному формированию», встроенному в контекст социальных отношений, конкретных исторических интересов, также как способов вхождения в определенную стадию возраста, которая должна характеризоваться пределами своей позиции в системе отношений между поколениями, решающей задачей все еще будет расшифровка условий построения субъективности детства в пределах структуры процессов социализации [16]. Становится ясно, что наиболее существенная проблематика детства в целом, так же как и анализа опыта детства, отношений между зависимостью и автономией, между развитием и образованием, может быть гораздо более определенной в своих специфических характеристиках*.

Внимание к детству
в историческом
контексте

Если мы можем заключить, что новая парадигма, где детство рассматривается и понимается как социально сформированное явление, по крайней мере, нашла опору в диапазоне академических бесед, и также, что – *sit venia verbo* – социология детства, кажется, «берет верх» над направлением исследований социализации, то все же остается правдой, что не все проблемы, связанные с исследованием социализации, были решены «устранением» этого направления. Абстрактное отрицание позиций исследования социализации в перспективе социологии детства, которая представляется как героический защитник детства и детей, лишает нас потенциально плодотворных дебатов [18]**, в то время как наша забота – это акцент на «детстве и детских жизнях» в конкретный исторический период, а также развитие человеческого потенциала для эмансипаторного социального развития в интересах всего общества***.

* Также уместны в этом контексте дебаты и споры вокруг политики детства и детских прав [17].

** Нам остается неясным, должен ли завершиться этнографический подход к детской культуре антипедагогическими позициями, как верит Дж. Зиннекер [19]. Другая интерпретация – М.-С. Хонига [20]. Он подозревает международных критиков исследования социализации в том, что они действуют, ориентируясь на «реформаторскую педагогику».

*** Работа, сделанная по социальному положению детей, также соединяет эти перспективы с потребностью в широком обнаружении условий жизни детей [21].

От исследования социализации к социологии детства: трансмиссия компетентности и социального неравенства — перспектива социализации

Доминирование
концепции
социализации

В социологии в области изучения детства первоначально по двум причинам доминировала концепция социализации. *Во-первых*, классические социологи понимали отношения между индивидом и обществом в контексте социального порядка (точка отсчета для дисциплины со времен О. Конта), который возможен только когда устойчивые ценностные ориентации и структуры потребностей внедрены в каждого индивида. Такая позиция вбирает в себя широко распространенное понимание «здравым смыслом» сути основ социального порядка. Э. Дюркгейм сыграл решающую роль в распространении данного подхода в социологии. Его понимание контраста между индивидом и обществом, с помощью которого он упорно утверждал, что общество нельзя рассматривать отдельно от индивидов и индивидуальных интересов, требует социального факта «социализации, адаптации индивидуальных интересов и потребностей к социальному порядку» [22]. Это было только небольшим шагом вперед к признанию важности самых ранних стадий жизни при формировании социального человека. *Во-вторых*, каждодневное «производство» детства составило основу социологического анализа. В этом отношении социология не отличала себя от других наук, занимающихся детством, она фактически приняла их «сепаратистский» взгляд [23]. На этом фоне нужно было отличать категорию компетентных и организованных участников социального действия — взрослых — и категорию некомпетентных и еще не полноправных участников социального действия — детей; это различие является составной частью концепции социализации*.

Социализационный подход рассматривает детей и их созревание в отношении передачи знаний для жизни в обществе; и соответственно в контексте будущего и инструментализации. Это не означает, тем не менее, что детство обязательно должно быть редуцировано до целостной адаптации к доминирующим принципам общества, как у Т. Парсонса с его концепцией приспособления развиваю-

* Это также мало чего меняет, поскольку социализация уже к тому времени понималась скорее как пожизненный процесс, который ставит определенные требования перед взрослыми в течение их прохождения через процесс социализации, а не как фундамент социальной идентичности.

Исследовать
социализацию
с учетом
социального
неравенства

щихся индивидуальных потребностей к социоориентированным ориентационным рамкам [24]. Однако вплоть до настоящего времени складывается впечатление, что этой точке зрения отдается предпочтение. Подобный процесс требует фундаментального критического анализа [25]. Такой подход, как представляется, немного вносит в концепцию сохранения социального порядка, поскольку весьма критически рассматривает передачу знаний, подталкивающую при этом адаптацию и изменения в обществе – см. работы, сделанные под влиянием Дж. Мида [26], и концепции социальной идентичности [27]*.

Подход с точки зрения социализации имеет преимущество для социального анализа в том, что она может быть связана с социальным неравенством и вопросом его воспроизводства. «Исследование социализации на основе классов» убедило нас в факте, что передача знаний при участии в общественной жизни, являющейся центральной темой подходов социализации, тесно связана со структурами неравенства общества. Отправной точкой были данные относительно неравенства в возможностях получения образования. Статистика по участию в образовательном процессе абсолютно ясно показала, что социальное положение семьи – и, первоначально, также другие переменные неравенства, такие как пол, регион, религия, – имели очень четкое влияние на образовательные возможности детей, начиная с 1960-х [29] вплоть до последнего времени [30]. Налицо также всеобщее увеличение количества участников образовательного процесса, так называемый эскалаторный эффект, но неравенство из-за социального происхождения все равно остается совершенно очевидным [31]. Пропагандирующийся тезис, что царство образования теперь находится «вне каст и классов», часто оспаривается в социальных науках под влиянием У. Бека [32] и других ученых.

Неравенство
в получении
образования

Если связать данные о неравенстве в получении образования и понимание весьма тесной связи профессиональной карьеры с окончанием средней школы, как сделал К. У. Майер [33] в исследовании определенной выборки респондентов, рожденных между 1929 и 1951 годами, то становится ясно, что именно исследование социализации отвечает за проблемную реконструкцию механизма, находящегося в центре системы (процесса) распределения

* См. также попытку А. Лоренца [28] развить «марксистскую теорию социализации» на основе посредничества психоанализа и марксизма.

социальных позиций. Тем не менее сцепление исследования неравных образовательных возможностей с концепцией социализации не является проблематичным. «Классово-определенное исследование социализации», нацеленное на изучение причин неравных образовательных возможностей, центрирующееся на концепции и росте компетентности, распространяет опасность нормативной «тавтологизации» социальных учреждений, подобных семье и школе, появление и взаимосвязи которых можно тогда просто называть «буржуазными». Если это идентифицирует характеристики буржуазных семей и их воздействие на школьные достижения или другие измеряемые переменные детского поведения, то их независимые и зависимые переменные не просто продвигают компетентность, но, будучи вложенными в парадигму социализации, такие семейные структуры фактически становятся условием социального порядка, а их воздействие на ребенка делается обязательным приданым для любого участника социального действия*. Здесь это вопрос основных особенностей городской культуры, начиная с XIX века, «буржуазных» ценностей, утверждаемых нормативно, через структуру семьи ориентированных на детскую социализацию, с провозглашенным преимуществом ярко выраженной мотивации достижения и изысканной формы речи [35]. Так как корреляции между этими переменными (структурами семьи, детской компетентностью и достижениями в образовании) намного слабее, чем корреляция между прямыми индикаторами класса и достижениями ребенка, – а в абсолютном выражении очень низки [36] – можно посетовать, что подобные корреляции – это скорее идеология, чем действительность, отражающая качественные различия в характере и превосходстве отношений среднего класса (выделяемого и используемого в качестве доминирующего в данном обсуждении). Подобная идеология очевидно продолжает принадлежать «исследователям классовой социализации» и кристаллизуется в идее компенсации недостающего в детях более низких классов**. Необходимым противоядием немецким дебатам остается как возвращение к нашей собственной традиции [38], так и принятие англосаксонской линии в области политики и социологии образова-

* Относительно релевантной переменной семейной структуры и измеряемых переменных детской компетентности см. [34].

** Это вылилось в различные попытки компенсационного образования для так называемых лишенных детей [37].

ния для уяснения социальных основ образования и воспитания ребенка [39].

Повышение статуса
компетентности

Причины превосходящих достижений в образовании у детей среднего класса можно легко найти как в неравенстве в выборе образования [40], во влиянии специальных школьных программ [41] или непосредственно в структуре самого среднего класса [42], так и в высоком уровне компетенции, который может быть целью более интенсивной или более подходящей для него формы социализации. Другими словами, теоретическая база исследователей социализации ведет к повышению роли в их разработках семейных и личностных характеристик, которые могут расцениваться как входной билет в общество – и которые действуют как пропуск, потому что они созданы таковыми обществом и им же вознаграждаются в форме социального и культурного капитала [43]. Эта же теоретическая база ведет к поднятию на щит статуса компетентности, вместо самих условий социального порядка, и, таким образом, к переоценке ее (компетентности) релевантности и ее фактической классовой специфики.

Дети как компетентные участники социального действия — подъем социологии детства

Новый подход
к детству

Новый подход к детству появился уже в социологических дискуссиях в 1970-х и 1980-х годах. Было предложено множество критических анализов исследований социализации. Первоначально этот подход проявился, прежде всего, у теоретиков этнометодологии и символического интеракционизма, указавших на парадокс в отношении к детской компетентности, затрагивающей перспективу социализации. С одной стороны, согласно этим новым исследованиям, институты и методы социализации требовали социальной компетентности от детей, так же как и ее постоянного развития. Такие фундаментальные социальные компетенции, как способности репрезентации социального мира или себя, понимание его основных правил, причастность к его строительству [44], были доступны даже очень маленьким детям. В той степени, в которой это касалось институтов социализации, они требовали точного знания правил и их значения, также как детской способности и готовности очень точно определять границы применяемым правилам [45]. В нашем случае это прежде всего вопрос тонких правил взаимодействия, которые изначально конституируют категории «ребенка» и «взрос-

Неравенство
детства перед
другими возрастны-
ми категориями

лого» в качестве различных и взаимодополнительных участников социального действия, в установившейся практике приветствия, приглашения или беседы [46], в общении устанавливаются различные правила и методы проведения разговора для различных категорий участников действия [47]. С другой стороны, – и это лежит в основе парадокса – эти институты, семья или школа, *игнорируют* такие компетентности. Игнорирование детской компетентности в качестве участников социального действия является фундаментальным в целом для подхода исследовательской социализации [48].

Усиливающаяся чувствительность к меньшинствам в социальных науках повысила популярность теоретических «аутсайдерских» позиций в 1990-х и продолжает влиять на академический подход к детству далеко за границами социологии. Аналогично влиянию феминистической критики, социология детства упрекала социологию за то, что она не имела почти никакого отношения к детям как участникам социального действия [49] и даже, когда этого не было, дети признавались лишь частичными участниками социального действия в процессе приобретения статуса таковых социальных акторов. В реконструкции мира, основанного на фундаментально новом подходе, было показано, что голоса и опыт детей, так же как женщин, прежде исключались [50], что дети попадали в ловушку ориентированной на взрослых патриархатной перспективы [51]. Детство, таким образом, понималось не как автономная стадия и ситуация жизни, а просто как период подготовки к чему-то иному [52].

Новый подход также чувствителен к социальному неравенству, достигающему высшей точки в предположении, что концепцию «поколения» следовало бы понимать аналогично концепции «гендер» как социально построенную категорию социального неравенства [53]. Чувствительность к неравенству также поддерживается новым интересом к социальной статистике, которая указывает на недостаточный удельный вес детей в экономике в сравнении с другими возрастными категориями [54]. Однако эта чувствительность в значительной степени сводится к вопросу о неравенстве поколений. Если исследование социализации было слепо к асимметрии между поколениями, являющейся результатом редукции спектра рассмотрения детской проблематики лишь в аспекте образования и развития, социология детства демонстрирует частичную слепоту к вопросам о социальной стратификации и классовом положении. Это может быть связа-

но с тем фактом, что некоторые исследования в области социологии детства находятся в пределах индивидуалистической теоретической ориентации, где «старому» неравенству, по крайней мере, в той степени, где оно касается структуры класса и стратификации общества, уделяется меньше внимания вследствие «новых» дифференциаций. Только в более современных исследованиях можно найти независимую связь с вопросами социально-структурного анализа внутреннего интереса социологии детства к опыту и ситуациям детства [55].

Дети – компетентные участники социальных действий

В самых последних работах по социологии детства можно найти исследования, которые заметно дистанцируются от перспектив социализации. Например, изучалось, как дети в ситуациях, не структурированных с точки зрения образования, действуют со знанием дела и умеют грамотно использовать городские условия и распределять свое время [56]. В других исследованиях рассматривалось, какие культурные ресурсы дети имеют в своем распоряжении и как они способны использовать предложения культуры [57], как они структурируют взаимодействия согласно своим собственным правилам и понятиям [58]. Хотя дальнейшие исследования и шли преднамеренно в контексте изучения социализации, эти проекты все еще сосредоточивались, прежде всего, на достижениях детей в качестве компетентных участников социального действия, таких как, например, ведущих переговорную деятельность в контексте семьи [59], берущих на себя обязанности [60] или создателей независимых миров «в кругу своих» в школе или детском саду [61].

Опыт детства в процессах социализации

Все эти работы дают важные коррективы к существующим исследованиям социализации, также как и поддерживают видение ребенка компетентным участником социального действия, что демонстрирует активность детей по их соучастию в социальном мире. Однако мы не должны упустить из виду тот факт, что опыт детства, включая действия детей и их каждодневную жизнь, все еще в значительной степени структурируется процессами социализации, даже если признать существование некоего царства автономии. Едва ли есть другая группа относительно компетентных участников социального действия, чей опыт времени и места структурирован и управляется другими участниками социального действия, и в этом смысле стандартизирован для всех членов этой группы.

Тогда возникает множество вопросов, пересекающихся с обсуждаемой нами темой, вроде того, является

ли наиболее приоритетной проблема условий конституирования «действующего начала», компетентности участников действия в их дистанцированности от «субъективности» и «субъективных способностей», но в отсутствии иного фундамента. Критической контрольной точкой здесь является вопрос о спецификации конкретного индивидуального существования, имеющего решающее значение в контексте понятия детства с тем, чтобы избежать протаскивания тайком справедливо раскрытого в более ранних работах «взрослоцентризма». Этот подход привел М.-С. Хонига [62], во-первых, к идее «построенности детства на отношениях», основанной не на доминировании взрослых, а на «материальном присутствии ребенка, составляющем детскую идентичность», и, во-вторых, к пониманию опоры детей на «не-взаимные отношения заботы»*.

Человек – относительный субъект своей истории

По существу это вопрос определения того, как образовательная теория может обеспечить основу нашего понимания детства, также как и подхода к позициям, которые до настоящего времени основывались на семантике «дефицита» или «различия»**.

Он касается качественно другого подхода к проблеме «еще не», которая мелькает во всех исследованиях детства и которая начинается с вопроса о «субъекте». Возражая предположению квазинатуралистической концепции субъективности, которая может *de facto* пониматься как замена концепции «недоразвития» в отношении норм взрослой жизни, заложенного в детской «природе», Г. Коннефке писал: «Такой подход опирается на неявное утверждение о том, что человеческий индивид – это субъект, независимый от своего контекста. Это утверждение имплицитно, потому что оно безмолвно признает различие между потенциальной возможностью и действительностью, между индивидом и представителем вида. Люди являются сознательными субъектами своей истории, независимо от контекста представителей своего вида, потому что нет никакого другого субъекта истории, кроме конкретных личностей. В качестве индивидов люди – потенциальные субъекты, осознающие себя только в результате образования. На реализацию своей

* Эти аргументы привели его к заключению, которое мы не будем здесь широко обсуждать: Как различие между взрослыми и детьми социально организовано? Не является ли это вопросом педагогического различия? [63].

** Для знакомства с основами теории образования см. [64].

субъективности каждый индивид имеет неотъемлемое и невыполнимое до конца право» [65].

Этот подход к вопросу о субъекте соответственно включает вопрос об условиях построения компетентности в регулировании и формировании как индивидуальных, так и социальных отношений, вопрос, который касается не только детей.

Перспективы: социология и социализация

Перспективы
исследований

Особенное достижение социологии детства состоит в том, что она развенчала неоспоримый статус (даже «естественность») социализации как социологической концепции и как реального представления о детстве [66]. С помощью образа ребенка как компетентного участника социального действия и соответствующих исследований социология детства открыла, что концепт «социализация» сосредоточен на взрослых и исключает целый диапазон насущных вопросов. Но было недальновидно просто исключать достижения теории социализации из социальной науки в целом, что стало тенденцией исследовательской практики в социологии детства. Две проблемы, которые требовали дальнейшего исследования в рамках теории социализации, были отброшены: во-первых, основа и структура социализации, детство и повседневность детей как его нормативный контекст. Во-вторых, все, что связано с социальным неравенством в смысле определенных общественным классом возможностей для образовательного и профессионального статуса. Сюда можно добавить и третью проблему, которая говорит даже больше, чем первые две, в пользу научного осмысления социализации. Это тот факт, что «социализация» как специфическое межпоколенное устройство пересекается во многих местах с политическим и социальным порядком, пронизывая современное общество до такой степени, что можно расценивать ее как «порядок следования поколений друг за другом», дополняющий классовую структуризацию.

Концепция
«поколенческой
упорядоченности»

Концепция «поколенческой упорядоченности» слишком недавно широко распространилась в социологии детства, чтобы понять социальную, взаимно конструированную и структурированную природу категорий ребенка и взрослого и взаимодействие между членами каждой категории. Анализ следует проводить в контексте более всестороннего социального значения, которое может быть приписано рассматриваемому явлению детства. В социологии детства неоднократно постулировалось, что наше

внимание не должно ограничиваться детьми, а должно быть направлено на отношения между поколениями, которые следует понимать как центральный элемент общества в целом [67] и рассматривать в контексте его функциональной связи с гендерными и экономическими отношениями [68]. Однако такой анализ, возразили бы мы, может соответственно проводиться только тогда, когда он ставит классовую специфику в центр внимания. Это следует делать информативным способом, т.е. с помощью знания, что никакая «естественность» или «потребность» социального порядка не может быть приписана концепции социализации, но что такая договоренность между поколениями должна пониматься как политическая, культурная и структурная. К типам капитала П. Бурдье – экономическому, социальному, культурному, – которые лежат в основе процессов структурирования общества, мы можем добавить и капитал поколения, находящийся в руках взрослых, как в действительности, так и символично.

Историческое
изучение детства

Можно обратиться к истории детства, чтобы доказать это заявление. Историческое изучение детства является одним из источников социологии детства. Социология детства обращается к истории с тем, чтобы установить доверие к своей деконструкции концепции социализации. Исторический анализ детства привлек внимание к тому факту, что детство является не естественной константой, а скорее продуктом исторического развития [69], что другие детства и другие концепты категории «ребенок» (так же как и категории «взрослый») не только воображаемы, но даже исторически идентифицируемы, включая констелляции, в которых различия между категориями «ребенок» и «взрослый» можно в лучшем случае лишь приблизительно оценить. Таким образом, можно говорить, глядя с точки зрения Средневековья, об «открытии детства» как о достижении раннего Нового времени [70]. В историческом изучении детства – или просто истории образов разных поколений и возрастов – также полезно обратить внимание на то, в какой степени такое «открытие», наряду со связанными с ним достижениями социализации, пересекается с процессами социального порядка.

Историческое
увеличение
дифференциации
возрастных групп

История детства демонстрирует возрастание дифференцирования возрастных групп начиная со Средневековья и в особенности с эпохи Реформации. При этом трансформации отношений между поколениями были направлены не на повышение благосостояния, а на поддержку социализации. Строго в рамках социально-утилитарного

интереса в социальном порядке сначала моралистами, позже государственными администраторами и впоследствии экспертами в области образования взрослые и дети были связаны отношениями взаимной зависимости в их обязанностях перед обществом [71]. Благодаря соединению этих работ становится ясно, как постепенно институционализировался новый порядок поколений, главным образом, через родительство и школу. Такой порядок поколений сопровождался требованием его выполнимости (валидности) для всех социальных классов. Он также включил в себя и специфическую гендерную конструкцию: нормативную структуру «хорошая мать» [72], которая, распространившись с конца XVIII столетия посредством риторических усилий и в связи с ростом благосостояния, является в одно и то же время моделью поколений, гендерной реализации и жизни семьи и направлена на социальный порядок, который организовывался вокруг «социализации» вместо внешнего контроля [73] и в котором позиции устанавливались в немалой степени идеей «хорошего воспитания».

Зависимое от
взрослых детство

Однако нельзя упускать из виду, что новый порядок устройства семьи и большей дифференцированности отношений между поколениями не просто навязывались извне и не были просто продуктом экономических перемен [74]. Также работали внутренние импульсы в семье, которые ориентировались не только на эмоции, но были связаны и с вычислением статуса конкретного индивида. Такое вычисление и стратегии для его реализации в пределах семейства очевидны из многочисленных документов, автобиографий и писем [75]. Вслед за этими переменами в социальном порядке появилось длинное зависимое от взрослых детство. Сначала это было действительностью только для меньшинства детей, но теперь свойственно фактически всем детям в Европе.

Такие изменения стали краеугольным камнем социального порядка. Однако европейский социальный порядок, в котором детство понимается как основной элемент, имеет следующие характеристики: «отсутствие личного господства, отмена индивидуальных отношений насилия и зависимости, социальное дифференцирование через концептуальные абстракции, вокруг которых организована государственная власть» [76]. Эти характеристики также были замечены и вне Европы начиная с XIX в.* В обществе, орга-

* Это было признано неевропейскими источниками: так, Ф.Е. Шрадер [77] имел дело с сообщениями первых китайских дипломатов.

низованном вокруг индивидуальной автономии, дети были, тем не менее, выведены за скобки, их действительность характеризовалась статусной зависимостью и, в некоторой степени, личной зависимостью, жизнь взрослых по существу определялась отношениями капитала, и в отношении детских жизней все это отражалось в соответствии с порядком поколений, его структурирующей все вокруг властью*. Выключенности детей не произошло из-за того, что детям (и условиям их жизни) было даровано освобождение от социального порядка. Смысл, цель, даже «природа» этого освобождения/исключения были определены и институционализированы на основе потребности в новом социальном порядке. Таков парадокс свободно развивающегося порядка [79].

Стремление
общества
к упорядочению
детства

Стремления местных властей и впоследствии государства повлиять на детство есть и были усилиями по строительству и упорядочению детства. Институты упорядоченного детства, таким образом, являются политическими структурами. Учитывая эту политическую составляющую, удивительно, что данные институты изменялись все же только частично даже в контексте очень существенных политических перемен. Подобная инерция становится очевидной, если исследовать детские организации и процессы институализации детства в Германии в XX в., так как по крайней мере в первой половине столетия страна характеризовалась быстрыми сменами политических режимов [80]. Устойчивость мира детства может быть объяснена общей концепцией порядка поколений, на которой покоятся различные формы современных режимов: авторитарные и демократические, тоталитарные и либеральные. Во всех этих режимах прилежное и дисциплинированное подрастающее поколение должно было гарантировать общее благосостояние общества. В то время мало уделяли, если вообще уделяли, внимания детскому потенциалу и способности к активному действию. С точки зрения достиже-

* Решающим фактом в рамках социальной теории является то, что дети не оказываются самостоятельно на определенном уровне общества, в определенном окружении, но в пределах квазифеодалных отношений. Так как даже при том, что капитализм и историю буржуазного общества не нужно идентифицировать друг с другом, остается правдой то, что при капитализме индивиды работают независимо, как владельцы товара. Это не подразумевает, что они действовали де факто как автономные и зрелые граждане; для приложения в педагогике [78].

ния и поддержания социального порядка дети рассматривались прежде всего как человеческий капитал, который должен был производиться через нормативно фиксированное и унифицированное детство. Здесь нужно иметь в виду, что порядок поколений не заменял собой обещание усиления (совершенствования) более строгого порядка для следующего поколения, а создавал его сразу. Если подрастающее поколение ограничено более плотной и эффективной образовательной средой, то родители связаны рядом обязательств и от них требуется показывать правильное отношение, образцовое поведение, дисциплинированный образ жизни дома и в обществе. И все это может в свою очередь контролироваться через ребенка. Порядок поколений, таким образом, является двухвекторным дисциплинарным устройством, работающим в обоих направлениях и категориях – в направлении от взрослого к ребенку и, наоборот, от ребенка ко взрослому.

Межпоколенные
отношения и
социология детства

Если принять во внимание меру, в которой межпоколенное устройство заложено в социальный порядок, изменения и преемственности в процедурах социализации становятся очень интересными*. Как социализационное устройство, отношения между поколениями – это не только краеугольный камень общества, но также и подводный камень, потому что до недавнего времени, когда вклад ранней буржуазной теории был забыт, они (отношения) могли претендовать на «естественность» своего характера. Если история и социология детства разрушили естественность этого краеугольного камня, то следующим шагом в программе исследования должно быть использование этого знания для его анализа и для всестороннего анализа социального порядка вообще, также как и специфического порядка конкретных поколений. Политический ли выбор, семейные ли изменения, события ли в системе образования и т.п. – все они заслуживают специального внимания, потому что направлены как на детей, так и, в более широком смысле, – на общество в целом.

* Как писал У. Бенджамин: «Разве образование не является, прежде всего, основой упорядочивания отношений между поколениями и, таким образом, если хотите говорить об управлении, управлением отношений между поколениями, а не только детьми?» [81].

1. *Zeiher H.* Kindern eine Stimme geben // Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 1996. N 19 (31/32). S. 48–54, 48; *Suenker H.* Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung // Wandlungen der Kindheit. Theoretische Ueberlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute, Opladen, 1993. S. 15–31; *Alanen L.* Zur Theorie der Kindheit // Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 1994. N 17(28). S. 93–112; *Lange A.* Kindsein heute: Theoretische Konzepte und Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie eine Explorativuntersuchung zum Kinderalltag in einer bodenseenahen Gemeinde. Konstanz. 1996. S. 46–65; *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999; *Bois-Reymond du M., Suenker H., Krueger H.-H. (eds).* Childhood in Europe. N.Y., 2001.
2. *Benjamin W.* Das Dornroeschen // *Gesammelte Schriften*. Frankfurt/M., 1991. S. 9–12.
3. *Key E.* The Century of the Child. N.Y., 1909.
4. *Lange A.* Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute // Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 1995. N 18 (30). S. 55–68, 65.
5. *Bernfeld S.* Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M., 1967. S. 36.
6. *Suenker H.* Paedagogik und Politik fuer Kinder: Gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen // *Melzer W. and Suenker H. (eds).* Wohl und Wehe der Kinder. Paedagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim, 1989. S. 10–29.
7. *James A., Prout A.* Preface // *James A., Prout A. (eds).* Constructing and Reconstructing Childhood. 2nd Edition. L., 1997. P. IX–XVII, IX.
8. *Honig M.-S., Leu H.R., Nissen U. (eds).* Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, 1996. S. 11.
9. *Chisholm L.* Paradise Lost – Lost Paradise. Ist die deutsche Kindheitsforschung zur Entromantisierung faehig? // Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. 1992. N 15(25). S. 98–111.
10. *Schleiermacher F.* Vorlesungen aus dem Jahre 1826 // Paedagogische Schriften J. Berlin, 1983. S. 1–369.
11. *Benjamin W.* Eine kommunistische Paedagogik // Ueber Kinder Jugend und Erziehung. Frankfurt/M., 1969. S. 87–90, 87.
12. *Aries P.* Geschichte der Kindheit. Muenchen, 1992. S. 556.

13. *Beck U.* Risikogesellschaft. Frankfurt/M., 1986. S. 215.
14. *Schindler S.* Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts. Berlin, 1994. S. 20.
15. Там же. S. 9–38.
16. *Suenker H.* Das Kind als Subjekt. Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute // Widersprueche. 1991. N 11 (38). S. 7–20; *Honig M.-S., Leu H.R., Nissen U. (eds).* Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, 1996. S. 14.
17. *Neubauer G., Suenker H. (eds).* Kindheitspolitik international. Opladen, 1993; *Guethoff F., Suenker H. (eds).* Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur, Muenster. 2001; *Honig M.-S.* Kinderpolitik // *Otto H.-U., Thiersch H. (eds).* Handbuch Sozialarbeit / Sozialpaedagogik, 2nd Edition. Neuwied, 2001. S. 936–948.
18. *Zinnecker J.* Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Ueberlegungen zu einem aktuellem Paradigmenstreit // *Honig M.-S., Leu R., Nissen U. (eds).* Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, 1996. S. 31–54. P. 32, 50; *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999. P. 9, 162.
19. *Zinnecker J.* Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Ueberlegungen zu einem aktuellem Paradigmenstreit // *Honig M.-S., Leu R., Nissen U. (eds).* Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, 1996. S. 31–54, 47.
20. *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999. S. 84.
21. *Joos M.* Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung ueber die Lebensverhaeltnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim, 2001.
22. *Durkheim E.* The rules of sociological method. N.Y., 1938; *Durkheim E.* Education and sociology. Glencoe, 1956; *Durkheim E.* Essays on morals and education. L., 1979; *Durkheim E.* The division of labour in society. Basingstoke, 1984.
23. *Buehler-Niederberger D.* The separative view. Is there any Scientific Approach to Children // *Behera D.K. (ed.)* Children and Childhood in our Contemporary Societies. Delhi, 1998. P. 51–66.
24. *Parsons T.* The Social System. Glencoe, 1951; *Parsons T., Bales R.F.* Family, Socialization and Interaction

Process. Glencoe, 1955; *Geissler R.* Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons. Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie // *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie.* 1979. N 31. S. 256–266.

25. *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999. S. 66.

26. *Mead G.H.* Mind, self, and society / from the standpoint of a social behaviorist. Chicago, 1934.

27. *Krappmann L.* Soziologische Dimensionen der Identitaet. Stuttgart, 1973; *Doebert R., Habermas J., Nunner-Winkler G.* Entwicklung des Ichs, 2nd Edition. Koenigstein/Ts., 1980.

28. *Lorenzer A.* Zur Begrueundung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M., 1972.

29. *Dahrendorf R.* Arbeiterkinder an deutschen Universitaeten. Tuebingen, 1965; *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart, 1971.

30. *Kohler H.* Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilitdt und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin, 1992; *Blossfeld H.-P., Shavitt Y.* Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veraenderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Laenden // *Zeitschrift fuer Paedagogik.* 1993. N 39. S. 25–52; *Grundmann M., Huinink J., Krappmann L.* Familie und Bildung // P. Buechner and et al. (eds). *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliare Beziehungen.* Muenchen, 1994. S. 41–104; *Mueller W., Haun D.* Bildungsungleichheit im sozialen Wandel // *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie.* 1994. N 46. S. 1–42; *Henz U., Maas I.* Chancengleichheit durch Bildungsexpansion // *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie.* 1995. S. 605–634;

Buechner P., Krueger H.-H. Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und ausserhalb der Schule // *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 1996. N 11. S. 21–30.

31. *Geissler R.* Die Sozialstruktur Deutschlands, 2nd Edition. Opladen, 1996.

32. *Beck U.* Risikogesellschaft. Frankfurt/M., 1986.

33. *Mayer K.U.* Lebensverlauf und Bildung // *Unterrichtswissenschaft.* 1991. N 19. S. 313–332.

34. *Caesar B.* Autoritaet in der Familie. Hamburg, 1972; *Cook-Gumperz J.* Social Control and Socialization. London, 1973; *Rolff H.-G.* Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg, 1980; *Steinkamp G.* Sozialstruktur und Sozialisation // *Hurrelmann K. and Ulich D.* (eds). *Neues*

Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 1991. S. 251–278.

35. *Budde G.* Auf dem Weg ins Buergerleben. Gottingen, 1994.

36. *Steinkamp G.* Sozialstruktur und Sozialisation // *Hurrelmann K. and Ulich D.* (eds). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 1991. S. 251–278.

37. *Bois-Reymond M. du.* Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA. Frankfurt/M., 1971; *Lorenzer A.* Zur Begruendung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M., 1972. SP.144–155.

38. *Siemsen A.* Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg, 1948.

39. *Wexler P.* Social Analysis of Education. After the New Sociology. L., 1987.

40. *Meulemann H.* Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehungen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt, 1985; *Gambetta D.* Were they Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanism in Education. Cambridge, 1987; *Walper S.* Familiaere Konsequenzen oekonomischer Deprivation. (Fortschritte der psychologischen Forschung 2). Muenchen, 1988.

41. *Hopf W.* Ausbildung und Statusenwerb. Theoretische Erklarungen und Ergebnisse der Sozialforschung. Frankfurt/M., 1992; *Ditton H.* Bildung und Ungleichheit im Gefuege von Unterricht, schulischem Kontext und Schulsystem // *Die Deutsche Schule.* 1993. N 85. S. 348–363.

42. *Marshall G., Swift R., Roberts S.* Against the Odds. Social Class and Social Justice in Industrial Societies. Oxford, 1997.

43. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart, 1971.

44. *Denzin N.K.* Childhood as a Conversation of Gestures // *Peter Hamilton* (ed.). George Herbert Mead: Critical Assessments. L., 1971. Vol. IV. P. 51–66; *Denzin N.K.* Childhood Socialization. Studies in the Development of Language, Social Behavior, and Identity. San Francisco, 1977; *Sacks H.* On the Analysability of Stories by Children // *R. Turner* (ed.). Ethnomethodology. Selected Readings. Harmondsworth, 1974. P. 216–232.

45. *Mehan H.* Accomplishing Classroom Lessons // *Aaron V. Cicourel and et al.* (eds). Language Use and School Performance. N.Y., 1974. P. 76–142; *Mehan H.* Learning lessons. Social Organisation in the Classroom. Cambridge, 1979; *Davies B.* The Role Pupils Play in the Social

Construction of Classroom Order // *British Journal of Sociology of Education*. 1983. N 4. P. 55–69.

46. *Payne G.C.* Making a Lesson Happen. An Ethnomethodological Analysis // *M. Hammersley and P. Woods* (eds). *The Process of Schooling*. L., 1976. P. 33–40.

47. *Speier M.* The Adult Ideological Viewpoints in Studies of Childhood // *A. Skolnick* (ed.). *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society*. Boston, 1976. P. 168–186; *Sacks H.* On the Analysability of Stories by Children // *R. Turner* (ed.). *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth, 1974. P. 216–232.

48. *Mackay R.W.* Conceptions of Children and Models of Socialization // *R. Turner* (ed.). *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth, 1974. P. 180–193; *Speier M.* The Child as a Conversationalist // *M. Hammersley and P. Woods* (eds). *The Process of Schooling*. L., 1976. P. 98–102; *Jenks C.* Constituting the Child // *Chris Jenks* (ed.). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. L., 1982. P. 9–24; *Waksler, F.C.* Studying Children. Phenomenological Insights // *Human Studies*. 1986. N 9. P. 71–82.

49. *Ambert A.-M.* Sociology of Sociology. The Place of Children in North American Sociology // *Sociological Studies of Child Development*. 1986. N 1. P. 11–31.

50. *Alanen L.* Zur Theorie der Kindheit // *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*. 1994. N 17(28). S. 93–112.

51. *Leonard D.* Entwicklungstendenzen der Soziologie der Kindheit in Grossbritannien // *P. Blichner, H.-H. Krueger and Linda Chisholm* (eds). *Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich*. Opladen, 1990. S. 37–52; *Firestone S.* Nieder mit der Kindheit // *Kursbuch*. 1973. N 34. S. 1–24.

52. *Alanen L.* Von kleinen und von grossen Menschen. Plaedoyer fuer eine Soziologie der Kindheit // *Das Argument*. 1989. N 173. S. 79–89; *Qvortrup J.* Die soziale Definition von Kindheit // *M. Markefka and B. Nauck* (eds). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, 1993. S. 109–124; *James A., Prout A.* (eds). Preface // *A. James and A. Prout* (eds). *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd Edition. L., 1997. P. IX–XVII; *Zeiber H.* Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie // *Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 1996. N 16. S. 26–46.

53. *Alanen L.* Zur Theorie der Kindheit // *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*. 1994. N 17(28). S. 93–112.

54. *Sgritta G.-B.* The Golden Age of Child Poverty. Facts and Reasons // *Eurosocal Report*. Budapest, 1996. N 61.

P. 25–42; *Joos M., Meyer W.* Die Entwicklung der relativen Einkommensarmut von Kindern in Deutschland // *J. Mansel and G. Neubauer* (eds). Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen, 1998. S. 19–33; *Qvortrup J.* Kinder in der intergenerationalen Ressourcenverteilung // *J. Mansel and G. Neubauer* (eds). Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen, 1998. S. 214–229.

55. *Joos M.* Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung ueber die Lebensverhaeltnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim, 2001.

56. *Rabe-Kleberg U., Zeiher H.* Kindheit und Zeit. Ueber das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern // Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1984. N 4. S. 29–43; *Behnken I. (ed).* Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen, 1990; *Behnken I., du Bois-Reymond M., Zinnecker J.* Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensraeume von Grossstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen, 1989; *Zeiher H., Zeiher H.* Orte und Zeilen im Leben der Kinder. Muenchen, 1994; *Mayall B. (ed).* Children's childhoods: Observed and Experienced. L., 1994.

57. *Hengst H.* Szenenwechsel. Die Scripts der Medienindustrien in der Kinderkultur // *M. Charlton and B. Brachmair* (eds). Medienkommunikation im Alltag. Muenchen, 1990. S. 191–207; *Hengst H.* Vom Cow-boy zum Horse-girl. Odense, 2000.

58. *Corsaro W.A.* Friendship and peer culture in the early years. Norwood N.J., 1985; *Corsaro W.A., Eder D.* Children's peer culture // Annual Review of Sociology. 1990. N 16. P. 197–220.

59. *Bois-Reymond M. du.* Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess // *P. Buechner, M. du Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuhs and H.-H. Krueger* (eds). Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europaeischen Regionen. Opladen, 1998. S. 83–112.

60. *Solberg A.* Negotiating childhood. Changing constructions of age for Norwegian Children // *Allison James and Alan Prout* (eds). Constructing and reconstructing childhood. L., 1990. P. 118–137; *Morrow V.* Understanding families: children's perspectives. L., 1998; *Song M.* «Helping Out»: Children's Labour Participation in Chinese Take-Away Businesses in Britain // *J. Brannen and M. O'Brien* (eds). Children in Families. Research and Policy. L., 1996. P. 101–113; *Zeiher H.* Hausarbeit. Zur Integration der Kinder in die haeusliche Arbeitsteilung // *H. Hengst and H. Zeiher* (eds). Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung

zwischen den Generationen. Muenchen, 2000. S. 45–70; *Alanen L.* Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood // Researchers Attached to the Research Project «Child and Youth Culture» (ed.) Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers. Odense, 2000. P. 11–30.

61. *Shiose Y.* Nous et les autres dans une classe au Quebec. Des univers paralleles // Anthropologie et Societes. 1994. N 18(1). P. 77–92; *Shiose Y.* Les loups sont-ils Quebecois? Collection «Mutations et Societes». Laval, 1995; *Breidenstein G., Kelle H.* Jungen und Maedchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede // *K.-D. Lenzen and K.-J. Tillmann* (eds). Gleichheit und Differenz. Impuls Bd. 28 (Veroeffentlichungen der Laborschule). Bielefeld, 1996. S. 52–63; *Breidenstein G., Kelle H.* Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim, 1998; *Strandell H.* «What are Children Doing?» paper delivered at the Childhood and Children's Culture Conference. Esbjerg, Denmark, 1997.

62. *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999. S. 212.

63. Ibid. P. 214.

64. *Suenker H.* Bildung // *Hans-Uwe Otto and H.S. Thiersch* (eds). Handbuch Sozialarbeit/Sozialpaedagogik. Neuwied, 2001. S. 162–168.

65. *Koneffke G.* Revidierte Allgemeinbildung // Widersprueche. 1986. N 6(21). S. 67–76, 72.

66. *Buehler-Niederberger D.* The separative view. Is there any Scientific Approach to Children // *D.K. Behera* (ed.). Children and Childhood in our Contemporary Societies. Delhi, 1998. P. 51–66.

67. *Qvortrup J.* Introduction // International Journal of Sociology. 1987. N 27. P. 3–37; *Honig M.-S.* Entwurf zu einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M., 1999; *Alanen L.* Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood // Researchers Attached to the Research Project «Child and Youth Culture» (ed.) Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers. Odense, 2000. P. 11–30.

68. *Zeiber H.* Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie // Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1996. N 16. S. 26–46.

69. *Aries P.* Geschichte der Kindheit. Muenchen, 1992; *Hawes J.M., Hiner N.R.* (eds). Children in Historical and Comparative Perspective. London, 1991; *Sommerville C.J.* The Rise and Fall of Childhood. N.Y., 1990; *Becchi E., Julia*

D. (eds). *Histoire de l'enfance en occident*. Tome 1 et 2. P., 1998.

70. *Aries P.* *Geschichte der Kindheit*. Muenchen, 1992.

71. *Joseph I., Fritsch P., Battegay A.* *Disciplines a domicile. L'edification de la famille // Recherches*. 1977. N 28; *Strauss G.* *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Baltimore, 1978; *Donzelot J.* *The Policing of Families*. L., 1979; *Zelizer V.* *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. N.Y., 1985; *Hendrick H.* *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge, 1997; *Mahood L.* *Policing Gender, Class and Family*. L., 1995; *Sieder R.* *Besitz und Begehren, Erbe und Eiterngluck. Familien in Deutschland und Oesterreich // A. Burguiere and et. al. (eds).* *Geschichte der Familie*. Frankfurt/M., 1998. Bd. 4. S. 211–284; *Coninck-Smith N. de.* *The Struggle for the Child's time – at all Times. School and Children's Work in Town and Country in Denmark from 1900 to the 1960s' // N. de Coninck-Smith and et al. (eds).* *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850–1990*. Odense, 1997. P. 129–159; *Coninck-Smith N. de.* *Family Strategies and Schooling. Denmark 1880–1914*. Odense, 1999.

72. *Badinter E.* *Mother love: myth and reality: motherhood in modem history*. N.Y., 1981; *Schuetze Y.* *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Muster «Mutterliebe»*. Bielefeld, 1991; *Sgritta G.-B.* *The Golden Age of Child Poverty. Facts and Reasons // Eurosocal Report*. Budapest, 1996. N 61. P. 25–42.

73. *Elias N.* *The Civilizing Process*. Oxford, 2000; *Schrader F.E.* *Die Formierung der buergerlichen Gesellschaft*. Frankfurt/M., 1996.

74. *Pfau-Effinger B.* *Der soziologische Mythos von der Hausfrauenenehe – soziohistorische Entwicklungspfade der Familie // Soziale Welt*. 1998. N 49. S. 167–182.

75. *Stone L.* *The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800*. L., 1977; *Schlumbohm J.* *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Buergerhn, Aristokraten wurden*. Muenchen, 1983; *MacFarlane A.* *Marriage and love in England. Modes of reproduction 1300–1840*. Oxford, 1986; *Budde G.* *Auf dem Weg ins Buergerleben*. Gottingen, 1994; *Martin-Fugier A.* *Bourgeois rituals // Michelle Perrot (ed.). A History of Private Life, IV: From the fires of Revolution to the Great War*. Cambridge, 1990. P. 261–337; *Habermas R.* *Frauen und Maenner des Buerkertums. Eine Familiengeschichte (1750–1850)*. Goettingen, 2000.

76. *Schrader F.E.* Die Formierung der buergerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M., 1996. S. 12.

77. Там же.

78. *Koneffke G.* Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution buergerlicher Paedagogik // Zeitschrift fuer Paedagogik. 1982. N 28(6). S. 935–950.

79. *Buehler-Niederberger D., Tremp P.* Kinder und gesellschaftliche Ordnung – die generationale Grundlage moderner Demokratien // F. Guethoff and Heinz Suenker (eds). Handbuch Kinderrechte. Muenster, 2001. S. 37–67.

80. *Buehler-Niederberger D.* Programme der Politik // P. Larass (ed.). Kindersein (k)ein Kinderspiel – Das Jahrhundert des Kindes? Halle, 2000. S. 339–360.

81. *Benjamin W.* Das Dornroeschen // Gesammelte Schriften. Frankfurt/M., 1991. II, 1. S. 9–12; *Brumlik M.* Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin, 1995.

