

S. I. Doroshenko, I. A. Grachev

**DOMESTIC PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE 1920s
ON THE REQUIREMENTS TO THE TEACHER**

The article identifies and systematizes the requirements for the teacher of the young Soviet school. The teacher was considered as a conductor of communist ideology, a political agitator, a person of high general culture, a researcher, a social educator accompanying students in extracurricular life, an enthusiast, a collectivist, an initiator of children's creativity and self-education. These requirements for the teacher were carried out through the press, pedagogical courses and other forms of pedagogical education. The maximalism of the requirements for the teacher formed in the 1920s does not allow us to evaluate them unambiguously. They were not fully implemented, but they still have a predictive potential.

Keywords: *a teacher, unified labor school, 1920s, pedagogical thought.*

УДК 371 (09)(430)

С. А. Завражин, М. Б. Земш

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В сравнительно-сопоставительном ключе производится рецепция взглядов основоположников индивидуальной психологии (А. Адлера) и аналитической психологии (К. Г. Юнга) на онтологический статус ребенка, оценивается значимость высказанных ими идей по этому поводу в контексте философско-антропологического и психолого-педагогического постижения современного детства.

Ключевые слова: *ребенок, детство, онтологический статус, индивидуальная психология, аналитическая психология, комплекс неполноценности, инстинкт власти (превосходства), социальное чувство, архетип ребенка, мотив ребенка, воспитание, самость, индивидуация.*

В условиях транзитивного состояния общественного организма, турбулентных процессов, характеризующих современную систему российского образования и практики социализации, возникает острая потребность в методологическом осмыслении и критическом анализе влиятельных, но достаточно противоречивых концепций Ребенка, вычленении в них наиболее перспективных идей, способных составить

теоретическую платформу для прояснения его наличного онтологического статуса в фокусе антропологического дискурса.

Онтологию человека, как верно замечает Л. Б. Сандакова, правомернее всего осмысливать через изучение процессов становления человеческой сущности либо на уровне вида – в антропосоциогенезе, либо на индивидуальном – в детстве. Именно эти периоды, наиболее

сложные для понимания и рефлексии, имманентно содержат в себе и исходное качество, и все возможности дальнейшей реализации человеческого потенциала, и точки начала реализации новых возможностей (аттракторы), и механизмы формирования качеств человечности, обуславливающие формы и уровни развития человека в реальности [11, с. 4].

Попытки приблизиться к пониманию сущности Ребенка, «ухватить» его антропологическую размерность предпринимались в основном выразителями философского и педагогического знания. Менее востребованы в этом плане достижения психологической науки. Между тем психологическая рефлексия глубин бытия ребенка видится необходимым инструментом его всеохватывающего описания. Формат небольшой статьи, разумеется, не позволяет систематизировать всю совокупность многочисленных психологических концепций Ребенка. Наша задача – реконструкция и оценка подходов к онтологическому измерению Ребенка, его экзистенциальному потенциалу в индивидуальной и аналитической психологии как учениях, оказавших и оказывающих колоссальное влияние на научное восприятие и рецепцию феномена детства. (Заметим, что работ, специально посвященных раскрытию данного аспекта творческого наследия как А. Адлера, так и К. Г. Юнга, мы не обнаружили. В некоторых исследованиях [5; 6; 7; 8; 9] эта проблематика затрагивается лишь пунктирно.)

Труды А. Адлера и К. Г. Юнга со всей убедительностью свидетельствуют об упорном интересе этих вели-

ких психологов к миру Ребенка, репрезентируют их оригинальный взгляд на его онтологический статус и место в психологической природе человека. Можно с уверенностью говорить, что они разработали философско-психологическую феноменологию Ребенка. В их теориях разительно преодолевается существовавшее на начало XX века как в общественном сознании, так и в научном дискурсе стереотипное представление о вторичности и малоценности Ребенка и детства.

Попробуем установить общее и особенное в их позиции по заявленной проблематике.

Индивидуальная психология Альфреда Адлера оказала значительное влияние на современные представления о природе, особенностях и механизмах развития личности, в том числе в детском возрасте. В наследии ученого немало идей, имеющих фундаментальное значение для философии воспитания и педагогической антропологии.

В философско-психологической концепции А. Адлера личность представлена как целостное образование, имеющее свою иерархию. Каждый индивид, с точки зрения теории А. Адлера, есть одновременно единство личности и индивидуальный стиль выражения этого единства. Индивид, таким образом, это и «картина», и «художник» одновременно, которому автор концепции, однако, не отказывает в возможности ошибаться и быть несовершенным [1]. Характеризуя комплекс индивидуальной философии человека, специфических для него верований и взглядов на жизнь, ученый вводит понятие «стиль жизни», ставшее впослед-

ствии ключевым для понимания индивидуальной психологии. В своих научных трудах он подчеркивал, что ребенок рождается со своим уникальным стилем жизни и индивидуальностью, которые влияют на формирование его личности [2; 4].

В чём А. Адлер усматривает онтологический статус ребенка? Однозначного ответа в индивидуальной психологии на этот вопрос нет. Но её автор определенно говорит, что он не зависит от наследственности, его задаёт часто скрытый от глаз рисунок взаимодействия ребенка с социальным окружением, формирующий сущностный уровень бытия маленького человека, который «прячется» за феноменологическим – повседневной поведенческой активностью [1].

В индивидуальной психологии ребенку имманентно атрибутируется статус человека, он, как и взрослый, является выразителем специфического ценностного отношения к миру, неуклонно стремится обнаружить смысловые координаты жизненных событий и постоянно ищет способы самореализации, приложения своих сил, прощупывания своих возможностей.

К концептуальным в индивидуальной психологии относится адлеровская идея о единстве и борьбе амбивалентных состояний – инстинкта превосходства (доминирования, властвования) и чувства неполноценности, которые создают ядро целеполагания в самосознании ребенка. Адлер называет эти чувства двумя сторонами одной медали, подчеркивая тот факт, что именно ощущение своей неполноценности генерирует стремление к успеху, преодоле-

нию трудных ситуаций и, как следствие, приводит к победе над неблагоприятными обстоятельствами [3].

Согласно Адлеру, стремление к превосходству выражается прежде всего в таком личностном качестве, как честолюбие. Родоначальник индивидуальной психологии утверждал, что ребенок уже с самого рождения обладает необходимыми ресурсами, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Отношение взрослых к ребенку, его уверенность в себе и возможность самостоятельно преодолевать трудности существенно влияют на развитие его социальной компетентности.

Размышляя о природе стремления к превосходству, ученый в целом отрицает его врожденный характер, но допускает, что в природе ребенка заложен «некий субстрат, своеобразное эмбриональное ядро», активирующее интенцию доминирования. По мнению А. Адлера, допустимо предполагать, что существуют лишь определенные функциональные способности, которые в дальнейшем могут быть развиты [1, с. 28].

Полярным инстинкту превосходства выступает чувство неполноценности. А. Адлер полагал, что все дети ввиду своей тотальной зависимости от взрослого изначально им наделены. Оно стимулирует воображение и вызывает попытки смягчить психологический дискомфорт путем улучшения ситуации. Невозможность её улучшения, систематическая фрустрированность одновременно усиливают чувство неполноценности, превращая его в комплекс, и в то же время запускают психозащитный импульс, который ученый

предлагал назвать термином «компенсация».

Именно мысль о компенсации становится для А. Адлера ведущей при описании механизма саморазвития личности в детском возрасте. При рассмотрении различных путей, используемых детьми в своем стремлении к превосходству, Адлер делает попытку классифицировать поведенческие модели, которые он называет типами личности, и одновременно оговаривается, что подобная классификация не может быть точной, так как разновидность типов бесчисленна, поскольку определяется степенью уверенности ребенка в себе [1, с. 30 – 31].

А. Адлер описывает три вариации детства, которые могут вызвать изоляцию, недостаток социального интереса и формирование такого стиля жизни, который блокирует стремление к сотрудничеству. Эти ситуации включают органическую неполноценность; отвержение, неприятие ребенка со стороны близких взрослых и других детей; чрезмерную избалованность.

По наблюдениям А. Адлера, ребенок, подверженный болезням и недугам, склонен замыкаться на себе. Он, как правило, отказывается от общения с другими детьми и взрослыми из гипертрофированного чувства неполноценности и неспособности соревноваться с другими на равных. Адлер тем не менее указывает, что такой ребенок, преодолев трудности, способен раскрыть свой конструктивный потенциал.

Избалованного ребенка подстерегают проблемы в процессе развития социального чувства. Ему свойственна неуверенность в своих силах вследствие того, что другие всегда делали

все за него. Вместо того чтобы кооперироваться с другими, он строит общение со сверстниками и семьей на движении односторонних требований. Социальное чувство у таких детей обычно ослаблено. Избалованный тип, как правило, испытывает мало искренних чувств к родителям, которыми он успешно манипулирует.

А. Адлер настоятельно советовал родителям и учителям помогать ребенку преодолевать комплекс неполноценности, создавать благоприятные условия для конструктивного ощущения значимости и важности, формировать способности достигать своих целей, связывая их с интересами других. Локализация неполноценности осуществляется за счет перенаправления её энергии (компенсации) в просоциальное русло, что в контексте адлеровского учения выступает в качестве базисной технологии психолого-педагогической коррекции искаженного личностного развития. Обосновывая механизм компенсации, А. Адлер вводит в научный оборот категорию «социальное чувство», подчеркивая тем самым приоритет социального фактора в формировании личности ребенка.

Именно развитие социального чувства является, по мнению Адлера, важнейшим условием преодоления ребенком существующих у него внутренних противоречий и комплексов. Социальное чувство – барометр детской нормальности [Там же, с. 15].

А. Адлер считал, что человек вообще, и ребенок в том числе, не способен чувствовать, желать, действовать, не осознавая цели. Цель, по убеждению

А. Адлера, всегда неповторима и личностна. Она выражается в индивидуальном стиле жизни, который начинает формироваться в детском возрасте от двух до пяти лет и влияет на всю картину его восприятия себя и мира, на его эмоции, мотивы и поступки, определяя дальнейшую линию жизнедеятельности [2].

Индивидуальная психология А. Адлера предлагала в начале прошлого века взгляд на развитие ребенка, фокусируясь на его уникальности, самореализации и социальной принадлежности, что резонировало с важнейшими идеями представителей реформаторской педагогики (Э. Кей, В. Лая, М. Монтессори, П. Наторпа, С. Френе и др.). А. Адлер своей теорией ставил под сомнение категоричный вывод Фрейда о том, что прошлое директивно обуславливает наши поступки и мысли. В противовес идеям Фрейда он утверждал, что только индивидуализированное стремление к цели рождает феномен осмысленной жизни, задает вектор социальных взаимодействий ребенка. Его развитие, по Адлеру, проистекает из универсального стремления к достижению индивидуального успеха и чувства общности, готовности сотрудничать с другими людьми для достижения общих целей.

Практические подходы к воспитанию, оформленные в концепции А. Адлера, основываются на понимании феномена ребенка как целеустремленной и самоценной личности. Условия успеха воспитания в формате индивидуальной психологии лежат в понимании всей социальной картины жизни и развития растущей личности. Живя в своем мире грез и страданий и будучи

неуверенными в себе, дети уходят от проблем реальной жизни [3]. Ученый призывает учителей и родителей обращать внимание на истоки возникновения у детей комплекса неполноценности. Он призывает относиться к ним с особой осторожностью, постоянно подбадривать, замечать их успехи, внушая веру в свои силы. Родители и педагоги, учитывая индивидуальные особенности ребенка и активно поддерживая его, могут значительно повлиять на его успешное психологическое развитие и формирование здоровой личности.

Общение с ребенком должно строиться исключительно на принципах равенства и уважения к его индивидуальности. Формирование у него чувства ответственности, самоуважения, социальной компетентности и ощущения принятия являются ключевыми педагогическими задачами с точки зрения индивидуальной психологии.

Теперь обратимся в рамках поднятой проблемы к анализу позиции К. Г. Юнга.

Основатель аналитической психологии достаточно критично отзывался о концепции А. Адлера за одностороннее понимание, как и у Фрейда, природы психического. Если по З. Фрейду, человек – существо, которое находится под могущественным влиянием сексуального инстинкта, то по А. Адлеру, человеком руководит и управляет инстинкт власти (превосходства).

По глубокому убеждению Юнга, человеческую психику нельзя свести к единственному инстинкту. Она не однополюсна, в ней взаимодействуют различные импульсы и силы, которые дают основание «рассматривать душу

не как оцепеневшую и неизменную систему, а как подвижное и струящееся событие, которое изменяется как калейдоскоп, испытывая на себе попеременное влияние различных инстинктов» [16, с. 90 – 91]. Душа в юнгианском учении предстает в качестве трансцендентной (духовной) энергии человека. Поэтому аналитическая психология трактуется мыслителем как способ понимания не столько психического (психофизиологического), сколько духовного индивидуального и коллективного развития.

Юнгианское восприятие онтологического статуса ребенка органично вытекает из его концепции архетипов¹ коллективного бессознательного, в числе которых он выделяет архетип ребенка как необходимый элемент душевной организации любого человека, репрезентирующий примитивные, невидимые, но существующие инстинктивные силы, образующие корни сознания. Связь с этими корнями может быть различной модальности: крепкой – бурлящей в душе детскости или субъективно воспринимаемой как отсутствующей ввиду «уничтоженного» в какой-то момент в себе ребенка. Отделение от своего исходного, т. е. детского, состояния как состояния гармоничности и целостности в сторону все большей дифференциации сознания, поклонения рациональности, персональной успешности, амбициозности (социальной конвенциональности) – это благоприятная почва для душевных конфликтов, невротичности, одержимости.

¹ В данной статье мы придерживаемся трактовки архетипов как передающихся генетическим путем произвольных репрезентаций бессознательных процессов,

«Если, – пишет Юнг, – ребяческое состояние коллективной души вытесняется вплоть до полного исключения, то бессознательное содержание завладевает постановкой сознательной цели и тем самым тормозит её претворение в жизнь, фальсифицирует или прямотаки разрушает пути её достижения» [13, с. 361]. Этот психический процесс, согласно Юнгу, характерен как для индивида, так и для всего человечества, которое перманентно воспроизводит противоречие с первичными условиями своего детства – исходным, недифференцированным, иррациональным, но гармоничным состоянием, состоянием *Deo concedente* (подчиняясь Богу).

В архетипе ребенка, на взгляд Юнга, в конденсированном виде представлено детство человечества, его целостность на тот момент. Архетип ребенка – проекция человеческого праопыта, детства коллективной души, в котором одновременно заложено и присутствует сакральное и профанное, божественное и inferнальное, начало мира и конец света.

Конкретизируя понятие «архетип ребенка», Юнг уточняет, что речь идет о том, что за каждым «эмпирическим» ребенком незримо стоит вечный образ Ребенка, точно так же, как за каждым конкретным отцом – вечный образ Отца, за «явлением чьей-то матери ...магическая фигура Матери вообще» [16, с. 49]. Встроенный и функционирующий в каждом человеке «вечный» ребенок скроен из противоположностей,

смысл которых непрозрачен. Они составляют стабильную структуру коллективного бессознательного, постоянно изменяя свой облик.

образующих сложное единство, не сводимое к простой формуле: с одной стороны, это неописуемый опыт, нечто неприспособленное, изъят, с другой – божественная прерогатива, нечто неуловимое, что составляет последнюю ценность и бесценность личности [13, с. 379].

В аналитической психологии эпифеноменом архетипа ребенка выступает так называемый «мотив ребенка», трактуемый как почти позабытый образ обстоятельств ранних лет и выражающий подсознательный аспект детства коллективной души. Причем мотив ребенка представляет не только прошлое, но и накладывает отпечаток на восприятие настоящего, это своего рода система, компенсирующая «неизбежные односторонности и сумасбродства сознания» [Там же, с. 359].

Согласно Юнгу, мотив ребенка – иррациональный символ, широко представленный в человеческой мифологии в образе божественного младенца (Аполлона, Гермеса, Диониса, Геракла, Христа) или культурного Героя, наделенного Мирозданием с первых дней жизни нуменозностью – предчувствием встречи с божественным.

Мотив ребенка в коллективном и личностном бессознательном, говорит Юнг, предельно изменчив и принимает порой самые причудливые формы: хтонических животных (крокодила, дракона, змеи), драгоценного камня, жемчужины, цветка, сосуда, золотого яйца, четверицы, золотого шара, сердцевины мандалы, великана, мальчика-с-пальчик и др. «В сновидениях по большей части он выступает как сын или дочь, как мальчик, подросток или девушка;

иногда он имеет экзотическое происхождение (китайское, индийское – с темным цветом кожи) или даже космическое (под звездами или окруженный ореолом звезд, как сын короля или как дитя ведьмы с демоническими атрибутами)» [Там же, с. 355 – 356].

Ядерной характеристикой мотива ребенка в юнгианской психологии выступает его тотальная потенциальность, обращенность в грядущее, его предвосхищение будущего. Он, рожденный из стихии бессознательного, манифестирует неодолимость жизненной энергии, сильнейший и неизбежный порыв сущности, непреложность самоосуществления. Активация мотива ребенка в психологии индивида готовит личность к качественным изменениям, возможной трансформации. Ребенок – медиатор, интегрирующий полярные начала бытия, носитель трансцендентной (религиозной) способности к целостности, которую Юнг назвал Самостью [Там же, с. 362 – 369].

Самость, по Юнгу, – интеграл всех душевных проявлений, сознательных и бессознательных энергий, образ Бога в душе, духовный (бессмертный) центр личности. (Тогда как эго – центр сознания.) Самость позволяет человеку регулировать все уровни жизни, четко видеть свою предельную цель, выбирать оптимальные средства её достижения, справляться с разрушительными вызовами внешней среды, внутриличностными конфликтами. Каждая жизнь – реализация Самости, или процесс индивидуации. Самость – не только инструмент самосовершенствования (личностной феургии), но и могущественное средство «построения лучшего и

социально более приглядного мира» [14, с. 251].

Самость – точка «сборки» человека и максимального осуществления индивидуальности, символизирующая её целостность и духовную природу. Самость как антитеза мирскому является обязательным условием познания Мироздания, субъекта и объекта, это «психическое инобытие, которое делает вообще возможным сознание» [13, с. 370].

В юнгианской теории архетипы Самости и Ребенка наиболее близки, почти тождественны: именно божественный ребенок самый яркий выразитель Самости. В момент рождения ему угрожают разрушительные силы и сознания, и бессознательного, но ему попечительствует природа, сам инстинктивный мир. «Ребенку» нужно избавиться от истоков, т. е. раздирающего конфликта амбивалентных энергий, отсюда вытекает его заброшенность, покинутость, которые являются обязательным условием обретения им самостоятельности и величия. Поэтому символ (мотив) ребенка, доказывает Юнг, это предвосхищение только лишь становящегося психического состояния. Для его стабилизации «ребенок» нужен как мифологическая проекция, нуждающаяся в перманентном культивировании, ритуальной активации. Культовая необходимость младенца-Иисуса, говорит основоположник аналитической психологии, сохраняется до тех пор, пока большинство людей не будет способно реализовать изречение: «Если не будете как дети» [Там же, с. 367].

Генетически мотив ребенка, по мысли Юнга, восходит к психологическому прасостоянию темноты, суме-

речности, незнания, недифференцированности, слитности субъекта и объекта, предсознательной субстанции, бессознательной идентичности человека и мира. Ребенок в онтологическом измерении – исходная и конечная сущность. Исходная была до появления человека, конечная останется после его ухода из бытия. Юнг поясняет, психологически ребенок символизирует «предсознательную» и «послесознательную» сущность человека. Предсознательная – бессознательное состояние самого раннего детства, постсознательная – предвосхищение по аналогии того, что вне смерти. Эти две составляющие сущности человека и образуют его душевную целостность [Там же, с. 370 – 378].

Характеризуя онтологический статус «эмпирического» ребенка, Юнг на страницах своих трудов подчеркивает, что в нем незримо, но отчетливо присутствуют «следы» Вечного ребенка. «Эмпирический» ребенок в раннем детстве находится под могущественным влиянием праопыта человечества, коллективной души, стихии бессознательного: «У бессознательной души ребенка прямо-таки необозримый объем, столь же необозримо велик её возраст» [16, с. 49].

Определяя онтологический статус ребенка, Юнг обращается к проблеме выявления ключевых моментов его психического (т. е. духовного) развития.

Ребенок приходит в этот мир с потенциалом целостности, багажом непроявленных репрезентаций коллективной памяти, ждущих своего воплощения. Этот багаж Юнг назвал «врожденным бессознательным». Оно образует своего

рода Первичную Самость ребенка, которая в дальнейшем под влиянием генетических и средовых факторов усложняется, становясь более зрелой. Душа ребенка до стадии рождения Я (до 13 – 15 мес.) в основном наполнена архетипическим содержанием. Приблизительно в этом возрасте Самость и Эго объединяются [8, с. 76], чтобы в дальнейшем при нормативном развитии обогащать друг друга.

К. Г. Юнг отмечает, что влияние архетипических образов на душевную организацию ребенка – вполне доказанный факт, подтверждаемый снами детей 3 – 4 лет, насыщенных мифологией [16, с. 48]. (Заметим, что дети в этом возрасте – лиминальные существа, находящиеся между логическим и прологическим измерениями. Их духовные способности, принимающие форму мудрости, прозорливости, биллокальности, искренности чувств, безусловной любви, единения с мирозданием, видения невидимого, значительно превышают таковые взрослых. Фактически каждый ребенок наделен этими способностями.) По мере взросления, укрепления в структуре личности ребенка позиции Эго власть архетипической программы ослабевает.

В раннем детстве, говорит Юнг, на ребенка, с одной стороны, влияют могущественные эманации коллективной души, с другой – он является «заложником» воздействий внешней среды, прежде всего, духовной атмосферы родителей: «Психика детей лишь отчасти принадлежит им самим – по большей части она всё ещё зависит от психики родителей. Такая зависимость нор-

мальна, и её нарушение вредно для естественного роста детской психики» [Там же, с. 82].

Психологическую слитность, примитивное бессознательное тождество (*participation mystique*) ребенка в раннем детстве с родителями Юнг назвал Комплексом родителей, который наполнен сознательным и бессознательным содержаниями. Причем бессознательные импульсы родителей, их непрожитая жизнь, тайные стремления влияют на личностное развитие ребенка порой сильнее, чем их сознательные установки [16, с. 44 – 45]. В то же время Юнг призывал не переоценивать значение факта бессознательных воздействий и в целом вклада генетического фактора в развитие, что снимает ответственность родителей за результаты воспитания или вызывает в них чувство крайней моральной неуверенности.

Родители в контексте аналитической психологии предстают жизненными силами, сопровождающими ребенка по его линии жизни как благоприятные или угрожающие факторы, от влияния которых даже взрослому сложно уклониться [Там же, с. 93].

Обращаясь к разуму родителей, Юнг подчеркивал, что ребенок представляет собой отдельную, самостоятельную сущность, а поэтому не обязан думать и чувствовать именно так, как хотел бы родитель; у детей – собственная миссия, они даруются, вверяются на определенных условиях. По большому счету «не родители, а скорее генеалогии родителей (деды и прадеды, бабки и прабабки) являются подлинными прародителями детей и больше объясняют их индивидуальность, чем

сами непосредственные и, так сказать, случайные родители» [16, с. 48].

Если ребенок в юнгианском прочтении есть отличная от родителей индивидуальность, то относиться к его душевному миру надо предельно бережно, с глубоким почтением. Дети в отличие от взрослых более открыты к восприятию информации, идущей из коллективного бессознательного. Благодаря этому их духовный опыт может быть заметно богаче такового у родителей. В процессе воспитания Юнг советует родителям руководствоваться мудростью первобытных народов, веривших, что душа ребенка есть воплощенный дух предков, и потому у них считалось прямо-таки опасным наказывать детей, так как это означает оскорбление духа предков [16, с. 48 – 49].

Предложенная К. Г. Юнгом концептуализация онтологии ребенка представляет собой не имеющий аналогов в мировой психологической мысли проект философско-антропологического постижения природы маленького человека, его понимания как исходной и конечной сущности, порыва к самоосуществлению, присутствующих в нем амбивалентных сил, могущественных энергий, заложенных потенциальных возможностей спасения человечности, а значит и человечества.

Проведенный анализ показал, что при рассмотрении онтологического измерения ребенка общим в позиции А. Адлера и К. Г. Юнга было их твердое убеждение, что следует различать феноменальный и сущностный уровни бытия растущего человека. На феноменальном уровне он обычно воспринимается как зависимое, неразумное, малоценное существо. На сущностном же

он – отличная от родителей целеустремленная и самоценная личность, индивидуальность, требующая от взрослых для своего полноценного воплощения внимательного, заботливого отношения. И в индивидуальной, и в аналитической психологии подчеркивается, что ребенок, безусловно обладающий статусом человека, является выразителем специфического ценностного отношения к миру, неуклонно стремится обнаружить смысловые координаты жизненных событий и постоянно ищет способы самореализации, приложения своих сил, прощупывания своих возможностей.

Во взглядах А. А. Адлера и К. Г. Юнга на онтологический статус ребенка особо заметные различия связаны с представлениями о природе психического, конфигурации факторов и рисков душевного развития. Если в индивидуальной психологии важнейшим признается социальный фактор, а развитие социального чувства, соответственно, выступает как оптимальная стратегия воспитания человека, ориентированного на гармонизацию общественных и личных целей, то в аналитической психологии указывается, что ребенок приходит в этот мир с потенциалом целостности, багажом непроявленных репрезентаций коллективной памяти, ждущих своего воплощения. В воспитательном плане необходимо учитывать, что в каждом ребенке отчетливо присутствуют «следы» Вечного ребенка. «Эмпирический» ребенок в раннем детстве находится под могущественным влиянием праопыта человечества, коллективной души, стихии бессознательного.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Электронный ресурс] / пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 448 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0473/index.shtml> (дата обращения: 29.12.2023).
2. Адлер Альфред. Наука жить : пер с англ. и нем. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
3. Адлер А. О нервическом характере / под ред. Э. В. Соколова ; пер. с нем. И. В. Стефанович. СПб. : Университетская книга, 1997. 388 с.
4. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека. М. : Академический Проект, 2014. 248 с.
5. Завражин С. А. Педагогическое измерение аналитической психологии // Вестник ВлГУ. Педагогические и психологические науки. 2018. № 35 (54). С. 111 – 119.
6. Казаков Е. Ф. Опыт метафизики детства // Вестник МГУКИ. 2018. № 6 (86). С. 50 – 58.
7. Калина Н. Ф., Тимощук И. Г. Основы юнгианского анализа сновидений. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
8. Лиар Дениз. Детский юнгианский психоанализ : пер. с фр. М. : Когито-Центр, 2022. 206 с.
9. Мавлявиева Л. И. Личностно-социальная концепция воспитания Альфреда Адлера : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 21 с.
10. Ноготкова М. П. Детство как объект философского познания : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2009. 22 с.
11. Сандакова Л. Б. Онтологические основания феномена детства : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2008. 20 с.
12. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 343 с.
13. Юнг К. Г. Божественный ребенок // Воспитание : сборник. М. : О.АСТ-ЛТД, 1997. 400 с.
14. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 269 с.
15. Юнг К. Г. Дух и жизнь / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.
16. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. М. : Канон, 1997. 336 с.
17. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / пер. с нем. А. М. Боковой ; предисл. А. В. Брушлинского. М. : Прогресс : Универс, 1994. 336 с.

References

1. Adler A. Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov [E`lektronny`j resurs] / per. s angl. A. A. Valeeva i R. A. Valeevoy. (The Education of Children. Gate-way Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Rostov n/D. : Feniks, 1998. 448 s. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0473/index.shtml> (data obrashheniya: 29.12.2023).
2. Adler Al`fred. Nauka zhit` : per s angl. i nem. Kiev : Port-Royal, 1997. 288 s.

3. Adler A. O nervicheskom xaraktere / pod red. E. V. Sokolova ; per. s nem. I. V. Stefanovich. SPb. : Universitetskaya kniga, 1997. 388 s.
4. Adler A. Nauka o xarakterax. Ponyat` prirodu cheloveka. M. : Akademicheskij Proekt, 2014. 248 c.
5. Zavrzhin S. A. Pedagogicheskoe izmerenie analiticheskoy psixologii // Vestnik VI GU. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 35 (54). S. 111 – 119.
6. Kazakov E. F. Opyt metafiziki detstva // Vestnik MGUKI. 2018. № 6 (86). S. 50 – 58.
7. Kalina N. F., Timoshuk I. G. Osnovy` yungianskogo analiza snovidenij. M. : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 1997. 304 s.
8. Liar Deniz. Detskij yungianskij psixoanaliz : per. s fr. M. : Kogito-Centr, 2022. 206 s.
9. Mavlyavieva L. I. Lichnostno-social`naya koncepciya vospitaniya Al`freda Adlera : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan`, 2000. 21 s.
10. Nogotkova M. P. Detstvo kak ob`ekt filosofskogo poznaniya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 2009. 22 s.
11. Sandakova L. B. Ontologicheskie osnovaniya fenomena detstva : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Novosibirsk, 2008. 20 s.
12. Yung K. G. Arxetip i simvol. M. : Renessans, 1991. 343 s.
13. Yung K. G. Bozhestvenny`j rebenok // Vospitanie : sbornik. M. : O.AST-LTD, 1997. 400 s.
14. Yung K. G. Struktura psixiki i process individuacii. M. : Nauka, 1996. 269 s.
15. Yung K. G. Dux i zhizn` / per. s nem. L. O. Akopyana ; pod red. D. G. Laxuti. M. : Praktika, 1996. 560 s.
16. Yung K. G. Sbranie sochinenij. Konflikty` detskoj dushi / per. s nem. T. Rebeko, E. Ryazanovoj, A. Sudakova. M. : Kanon, 1997. 336 s.
17. Yung K. G. Problemy` dushi nashego vremeni / per. s nem. A. M. Bokovikova ; pre-disl. A. V. Brushlinskogo. M. : Progress : Univers, 1994. 336 s.

S. A. Zavrzhin, M. B. Zemsh

THE ONTOLOGICAL STATUS OF A CHILD IN INDIVIDUAL AND ANALYTICAL PSYCHOLOGY

In a comparative way, the views of the founders of individual psychology (A. Adler) and analytical psychology (K. G. Jung) on the ontological status of the child are received, the significance of their ideas on this subject is assessed in the context of philosophical, anthropological and psychological-pedagogical comprehension of modern childhood.

Keywords: *a child, childhood, ontological status, individual psychology, analytical psychology, inferiority complex, instinct of superiority, social feeling, archetype of the child, motive of the child, upbringing, Self, individuation.*