

Философия детства в цифровую эпоху*

А. С. Зайкова

Институт философии и права СО РАН,
Российская Федерация, 630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8

Для цитирования: Зайкова А. С. Философия детства в цифровую эпоху // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2024. Т. 40. Вып. 1. С. 17–28. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.102>

Статья рассматривает основные подходы к определению понятия ребенка в рамках философии детства. Показывается неоднозначность положения ребенка в современном обществе: с одной стороны, жизнь ребенка зачастую ставится выше жизни взрослого или, по крайней мере, оценивается выше, чем его ожидаемый вклад, с другой — интересы, желания и потребности детей не являются значимыми для взрослых и не учитываются при принятии решений, в том числе тех, от которых зависит жизнь и развитие детей. Один из основных современных подходов в философии детства, который пытается объяснить этот факт, предполагает, что ребенок — это прежде всего будущий взрослый. Несмотря на явные преимущества такого подхода перед подходом «ребенок как маленький взрослый», эта концепция не в полной мере отвечает требованиям современной цифровой эпохи, что особенно заметно при анализе взаимодействия ребенка и взрослого в современную цифровую эпоху, поскольку указанный подход не способен адекватно соответствовать нуждам и ценностям цифрового общества. Вместо этого мы предлагаем рассматривать концепцию детства в рамках культурно-исторической школы Выготского и его последователей, которая предполагает, что центральным в этой концепции является понятие развития, которое не сводится исключительно к взрослению, т. е. к способу получить из ребенка взрослого, а рассматривается как безусловное право и биологическая норма, а также неотъемлемая часть детства. Подобный подход будет способствовать улучшению взаимодействия с ребенком, повышению уровня жизни самого ребенка, а также гибкости и цельности личности, особенно в условиях неопределенности ожидаемых трансформационных процессов современной цифровой эпохи.

Ключевые слова: философия детства, ребенок, взрослый, детство, цифровое детство, цифровая эпоха, цифровизация, культурно-историческая теория.

В последние четыре десятка лет значительно увеличилось количество исследований, в том числе философских, посвященных проблемам детства, детей, а также взаимоотношений родителей и детей [1]. Этому сопутствует масштабный пересмотр индивидуальных и общественных привычек, норм, правил и ценностей, что во многом обосновано глобальной цифровой трансформацией современного мира. Высокие темпы антропологической трансформации вынуждают нас признать, что изменения, привнесенные в ежедневную практику цифровой эпохой, имеют не только количественный, но и качественный характер.

* Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 21-18-00103).

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2024

В исследовательской литературе общим проблемам и последствиям цифровой трансформации посвящено множество работ. Так, исследователи обращают внимание на глобальные социально-экономические изменения, часть из которых уже свершилась, а часть — только ожидается [2]. К. Скиннер (Skinner) считает, что цифровые технологии уже сыграли революционную роль в развитии человечества и сейчас мы находимся в принципиально новой эре — цифровой [3]. Г. У. Солдатова уверена, что цифровая эпоха и ключевые изменения в человеке в конечном итоге потребуют смены используемых парадигм, и предполагает, что мы уже можем говорить о рождающемся сейчас «новом антропологическом типе цифрового человека» — человека, который может жить одновременно во многих реальностях и взаимодействовать наравне как с людьми, так и с неживыми системами [4].

Несмотря на глубокие антропологические изменения, разница между новорожденным XX в. и новорожденным XXI в. незначительна. Биологически и генетически они почти не отличаются друг от друга (за исключением, может быть, того, что на здоровье сегодняшних новорожденных отрицательно сказывается ухудшение экологической обстановки, при этом уровень младенческой смертности гораздо ниже благодаря развитию медицины). Возникает вопрос: в какой момент жизни ребенка происходят трансформационные процессы? Как именно цифровая эпоха влияет на ребенка? И как меняется сам ребенок?

В философии детства мы можем выделить две основные методологические установки, в рамках каждой из которых исследователи пытаются найти ответы на перечисленные вопросы. Согласно первой из них понятие ребенка можно рассматривать как производное от понятия взрослого. Согласно второй ребенок рассматривается как человек в период детства, и исходя из этого понятие ребенка строится на основе понятия детства. В этой статье мы кратко ознакомимся с каждым из этих направлений и рассмотрим, как в их рамках исследуется цифровая трансформация человека в цифровую эпоху.

Понятие ребенка как производное от понятия взрослого

Прежде всего мы рассмотрим методологическую позицию, согласно которой понятие ребенка строится на основе понятия взрослого — как некоторый «подвид» взрослого человека или же как противопоставление ему. Такой подход во многом можно объяснить тем фактом, что понятие ребенка во много основано на отношении общества к детям, а дети, как правило, не считаются полноценными и самостоятельными членами общества.

Общественное отношение к детям, в свою очередь, в значительной степени основывается на потребностях общества, его культуре и быте. Прежде всего здесь речь идет про традиционные культуры, где дети являются важным экономическим ресурсом семьи с момента, когда они способны выполнять простейшую работу. Чем старше ребенок, тем больше работы он может и должен на себя взять, тем больше он имеет ответственности и прав. Д. Лэнси (Lansy) утверждал, что подобные культуры можно назвать «геронтократиями», в них больше всего ценятся взрослые, а дети воспринимаются как нерадивые или неумелые работники или даже рабы, в противовес «неонтократиям», где именно дети имеют наивысшую ценность и основная задача взрослых зачастую заключается именно в воспитании

детей до новых взрослых. Впрочем, Лэнси предполагает, что для современного цивилизованного общества характерен именно неонтократический подход, поскольку, как правило, дети с рождения или даже момента зачатия имеют значительный социальный капитал и практически не обязаны возвращать вложенные в них инвестиции, в то время как для аграрных обществ характерно отношение к ним как к работникам, к ресурсу или даже как к товару [5, p. 144–163].

Однако, несмотря на современную ценность детей для общественного сознания или даже только для их родителей, эта ценность не абсолютна и имеет свои пределы. Так, Т. Шапиро (Schariro), американский философ, специализирующийся на этике, признает, что дети обладают более низким статусом в общественном сознании, чем взрослые: в частности, их предпочтения и выбор не считаются значимыми, как правило, взрослые принимают решение за детей, и это является частью того, что мы называем «обращаться с кем-то как с ребенком». Она обращает внимание на то, что мы используем термины «взрослый» и «ребенок» как «квазиправовые» обозначения, каким, например, является термин «гражданин» [6, p. 717]. В этом случае вопрос «что такое ребенок» сводится к вопросу о том, что именно мы приписываем человеку, когда наделяем его статусом «ребенка», подобно тому, как мы приписываем термину «гражданин» «принадлежность» (в широком смысле) к некоторому государству. В целом подобные правовые, этические и социокультурные исследования показали двойственность в отношении к детям: ценность жизни детей является завышенной по сравнению с их ожидаемым вкладом, но интересы ребенка и его предпочтения не воспринимаются серьезно.

Г. Мэтьюз (Matthews) и А. Муллин (Mullin) выделяют два основных подхода к пониманию того, что же такое дети и каким статусом они обладают: позицию, согласно которой ребенок воспринимается в обществе как маленький взрослый, они часто вслед за Арьесом (Ariès) [7] рассматривают как исторический этап в общественном самосознании, а позицию, согласно которой ребенок — это прежде всего будущий взрослый, они относят к центральной идее большинства современных теорий (ребенок как сумма недостатков, ребенок как «худший взрослый», теория стадий и т. д.), порожденной аристотелевской концепцией причинности [8]. В этом случае взрослый является конечной причиной существования ребенка — тем, для чего ребенок рожден, для чего он развивается и в принципе существует. Действительно, большинство современных подходов к ребенку, в том числе в этических, эстетических и правовых исследованиях, соответствуют этому представлению. К примеру, К. Шульте (Schulte), изучая культуру детского рисунка, обращает внимание, что причина «взрослой» интерпретационной реакции взрослых на детский рисунок кроется как в общих философских работах, рассматривающих ребенка как «недочеловека», так и в теориях этапов художественного развития [9]. Еще одним примером является популярный среди культурологов закон Геккеля гласящий, что онтогенез повторяет филогенез. Эта концепция была отвергнута биологами, но в отдельных областях по-прежнему сохраняет свое влияние, к примеру, при рассмотрении языковой эволюции [10].

Тем не менее, несмотря на свою популярность, представление о ребенке как о будущем взрослом ставит ряд этических, аксиологических и онтологических проблем. Так, Г. Мэтьюз утверждает, что такая концепция приводит к недооценке способностей детей [11]. В самом деле, дети обладают рядом способностей, кото-

рые реже или слабее проявляются у взрослых. К таким способностям, к примеру, можно отнести легкость в освоении языков, детское творчество¹, а также склонность детей к философии, которая включают в себя умение задавать неожиданные и глубокие вопросы и вести философскую дискуссию высокого уровня [12]. Этические проблемы, в свою очередь, появляются как при рассмотрении детей в качестве этических субъектов, так и при анализе поведения других людей по отношению к детям. Л. Карлсон (Carlson), к примеру, обращает внимание на проблемы детей-инвалидов, в первую очередь на умственно отсталых детей, утверждая, что наше отношение к ним, наполненное страхом и пренебрежением, во многом основано на убеждении, что нормальные дети должны вырастать во взрослых [13]. Впрочем, даже если мы откажемся считать детей-инвалидов «нормальными» детьми, мы можем исходить из принципов гуманности, которые, в частности, требуют от нас достойного или как минимум не жестокого обращения с любым живым существом.

Стоит отметить, что отказ от концепции «ребенок как будущий взрослый», все более популярный в современной философии детства, не всегда позволяет отойти от противопоставления ребенка и взрослого и определения одного через другого. К примеру, одна из наиболее влиятельных американских исследовательниц в области философии сознания и психологии развития Э. Гопник (Gopnik) предлагает думать о младенцах с эволюционной точки зрения, как об определенной стадии развития человеческого вида, подобно гусеницам и бабочкам, что, в общем счете, не противоречит концепции взрослости как конечной причины. Это показывает также тот факт, что, когда Гопник обращает внимание на самих детей, она ищет и находит в них те качества, которые традиционно приписывают не детям, а взрослым: эмпатию, а также глубокое, хоть и нестандартное мышление. Тем не менее, по ее мнению, дети созданы не для того, чтобы быть взрослыми: «для того, чтобы учиться и исследовать» [14].

Действительно, дети наиболее хороши в освоении новых навыков и получении новых знаний. Они способны задавать вопросы, направленные на постижение сути вещей. Однако сама постановка вопроса «для чего созданы дети» вновь демонстрирует обращение к аристотелевской концепции причинности, тем самым возвращая нас и к зависимому положению понятия детей и детства от понятия взрослого и представлению о повсеместной целесообразности.

Продолжая анализ концепции детства в современной философии детства, нельзя также не вспомнить позицию, характеризующую детство как крайне положительное явление — именно в контексте сравнения детей и взрослых. Такой позиции, в частности, придерживается австрийский политический философ А. Геус (Gheaus), который уверен: «... в силу своего творчества и стремления познавать мир дети в целом более способны к подлинным достижениям, чем взрослые в целом» [15, р. 6]. Он полагает, что мы не должны пренебрегать преимуществами, которыми обладают дети, но и не должны стремиться к вечному детству. Идеальный человек,

¹ Детское творчество имеет двойной статус. С одной стороны, к детским рисункам относятся несколько пренебрежительно, как к тому, что по умолчанию хуже, чем у взрослых. С другой стороны, многие художники отмечали особый художественный взгляд детей, создавали из них композиции, организовывали выставки, пользующиеся успехом, не говоря уже о том, что взрослый, не получивший художественного образования, может рисовать хуже, чем рисовал в детстве. Подробнее см.: [8].

согласно А. Гейсу, должен демонстрировать и традиционно детские преимущества, такие как высокие способности к творчеству и экспериментам, и взрослые способности, такие как умение контролировать себя, концентрироваться, завершать сложные проекты. Однако поскольку это невозможно, он предлагает ценить и детство, и взрослую жизнь, несмотря на то что в детстве мы являемся «недоразвитыми взрослыми», а во взрослой жизни — «неполноценными детьми».

Таким образом, мы видим, что даже те исследователи, которые пытаются отойти от концепции ребенка как видоизмененного взрослого, зачастую не могут полностью отказаться от противопоставления детей и взрослых. Выготский и Лурия, анализируя концепцию ребенка как маленького или недоразвитого взрослого, видят причину подобной зависимости понятия ребенка от понятия взрослого в склонности человека наделять живые существа собственными признаками [16]. Взрослый, наблюдая за детьми, может неосознанно экстраполировать свои чувства, мысли, стремления и даже физические возможности на всех окружающих, включая детей. Это приводит и к недооценке, и к переоценке детских физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей. Помимо этого, людям свойственно придерживаться концепции тождества личности во времени, и, поскольку взрослый сохраняет ряд воспоминаний из детского возраста, он склонен думать, что разница между ребенком, которым он был, и взрослым, которым он является, незначительна и заключается главным образом в объеме воспоминаний (а также знаний и навыков).

Существуют и методологические проблемы такого подхода: при конструировании понятия ребенка как вторичного, происходящего от понятия взрослого, необходимо понимать, что включает в себя понятие «взрослого». Г. Мэтьюз и А. Мулин, обсуждая «конечную причину» существования ребенка, говорят про «нормального, или стандартного, взрослого», т. е. взрослого с биологическими и психологическими структурами, необходимыми для выполнения функций «нормального стандартного взрослого в нашем понимании» [8]. М. Э. Уоррен (Warren) вместо взрослого вводит понятие «парадигмального человека» — взрослого со стандартными способностями к самоконтролю, самокритике, рациональному мышлению, в том числе моральному, а также самоуправлению [17]. Однако, как мы видим, оба эти термина апеллируют к некоторым представлениям о норме или стандарте. В результате попытка определить понятие «нормального взрослого» не представляется вполне осуществимой из-за обилия антропологических изменений.

Развитие как центральное понятие в концепции ребенка

Выше мы рассмотрели особенности методологической установки, согласно которой понятие ребенка рассматривается как производное от понятия взрослого. Культурно-историческая школа Выготского предлагает иной подход. Она основана на идее, что формирование личности, по сути являющееся культурно-историческим развитием самого человека, происходит посредством овладения собой и своим поведением [18]. Так, С. А. Смирнов описывает этот процесс так: «Овладевая с помощью знаков (речевой деятельности) и орудий своим поведением, человек (ребенок в онтогенезе) осуществляет собственное культурное развитие, формируя в себе в процессе овладения высшие психические функции (мышление, волю, па-

мять, воображение). Именно акты овладения своим поведением с помощью знаков как психологических орудий суть акты развития, выступающие в качестве единиц структур деятельности» [19, с. 63]. Таким образом, центральным понятием в концепции ребенка становится развитие, единицей которого, соответственно, является акт развития. Это позволяет анализировать трансформационные процессы детства и ребенка исходя из трансформационных процессов элементов акта развития (предметов, знаков, орудий, посредника, среды), а также их взаимодействий.

Возвращаясь к разнице ребенка XX и XXI вв., опираясь на концепцию культурно-исторического развития, мы можем сказать, что их различия появляются в первую очередь вследствие различий среды, с которой они взаимодействуют, вследствие различия орудий, которыми они учатся обладать. Современная эпоха — цифровая эпоха — значительно отличается от индустриальной эпохи XX в., появляется целый ряд новых для человека цифровых орудий, расширяется и видоизменяется знаковая система, меняется фигура посредника. Это приводит к значительным изменениям самого человека в целом и ребенка в частности. Эти процессы активно изучаются современными исследователями. Так, прежде всего стоит обратить внимание на работы С. А. Смирнова [19; 20], О. В. Рубцовой [21], М. Хацигианни (Hatzigianni) [22], Г. У. Солдатовой [4; 23]. Исследователи обращают внимание на трансформацию ключевых элементов развития и как возможное следствие — на перенесение событийного поля в виртуальную реальность. Мы, в свою очередь, тоже хотели бы отметить несколько основных точек для разработки анализа трансформации акта развития в цифровой эпохе.

Прежде всего стоит отметить, что наиболее очевидной трансформации подверглось орудие, позволяющее совершать некоторое предметное действие. Сейчас в качестве орудия может выступать и цифровое устройство, и цифровой продукт, и конкретный инструмент цифрового продукта. Обогащается и трансформируется знаковая система: помимо языка, появляются «смайлы», «стикеры» и «мемы» как закодированные единицы культурной информации, как знаки в рамках межличностного общения используются «лайки», «репосты».

Но, пожалуй, самым радикальным изменением является трансформация взрослого-посредника. Эта трансформация настолько значительна, что, к примеру, С. А. Смирнов пишет, что взрослый-посредник не присутствует в виртуальном поле и поэтому не имеет возможности для передачи культурного образца [19, с. 83]. Однако в общем случае это не совсем так: он видоизменяется, но полностью не исчезает. Рассмотрим несколько примеров взаимодействия взрослого и ребенка при использовании цифровых устройств.

1. Взрослый и ребенок совместно используют цифровой продукт на одном цифровом устройстве. Взрослый объясняет ребенку правила использования цифрового продукта, предъявляет образец действия. Ребенок повторяет действие за взрослым, осваивая его через личное усилие. В данном случае схема взаимодействия ребенка и взрослого не меняется, взрослый сохраняет свою функцию посредника.

2. Взрослый и ребенок совместно используют цифровой продукт на разных цифровых устройствах. В данном случае они могут как находиться рядом, так и далеко друг от друга. В этом случае сохранение прежней схемы возможно; однако взрослому сложнее предъявлять образец действия. При этом подобный вариант

схемы взаимодействия ребенка и взрослого расширяет, в частности, образовательные возможности в условиях дистанционного обучения.

3. Ребенок сам начинает использовать цифровой продукт и самостоятельно находит взрослого, который берет на себя функции наставника. Этот случай, вообще говоря, сводится к предыдущему, за исключением того факта, что опекун ребенка (родитель, воспитатель, учитель и т. п.) не всегда может контролировать выбор ребенка и, соответственно, в полной мере довериться такому выбору.

4. Ребенок сам использует цифровой продукт и пользуется исключительно обучающими возможностями самого цифрового продукта. Здесь схема взаимодействия ребенка и взрослого подвергается наиболее значительным изменениям, поскольку в роли посредника одновременно выступает как сам цифровой продукт или его отдельные части (обучающие квесты в цифровой игре или справка в офисном продукте), так и разработчик, спроектировавший обучающие возможности продукта. Наиболее существенные изменения в исследуемую схему привносят социальные сети, видеохостинги и блогосервисы, использующие систему рекомендаций (Youtube, «ВКонтакте», TikTok, Дзен и др.), когда роль посредника берет на себя алгоритм рекомендаций, за действия которого ответственности не несет ни сам ребенок ввиду возраста, ни разработчик ввиду «универсальности» и «умности» алгоритма.

Таким образом, утверждение о том, что в цифровой эпохе взрослый исключается из акта развития, является несколько преувеличенным, хотя, конечно, роль посредника становится намного более вариативной и, возможно, размытой. При этом в роли посредника может выступать и реальный, «физический» посредник, сидящий рядом с ребенком, и реальный «учитель», общающийся с ребенком через цифровое устройство, и разработчик, создающий программу, а также сама программа. В первых двух случаях трансформация взаимодействия ребенок — посредник-взрослый незначительна, однако в тех случаях, когда реальный взрослый устраняется, его роль занимает разработчик цифрового продукта или обучающий концепт внутри цифрового продукта, которому разработчик и воспитатель (родитель, учитель, опекун) делегируют функции взрослого-посредника.

Стоит также отметить, что при рассмотрении роли цифровой среды в отдельном акте развития необходимо различать случаи, когда речь идет об образовательном продукте и когда речь идет о некоторой, пусть даже «развивающей», цифровой игре, особенно для раннего возраста, поскольку именно в раннем возрасте дети не проводят различия между средой и социальной ситуацией и, значит, особенно уязвимы для потенциального вреда, который может принести смещение событийного поля². Значительная часть современных исследований в философии детства посвящена именно этому потенциальному вреду или же ожидаемой пользе вовлечения детей в цифровую среду — вовлечению настолько существенному, что на текущий момент многие исследователи говорят о «цифровом детстве», которое мы можем определить как детство, значительная часть которого проходит в цифровой реальности. Некоторые исследователи характеризуют такое явление негативно, обращая внимание на ухудшение физических характеристик (гиподинамия, ухудшение зре-

² См. Выготский: «Поведение очень маленьких детей в процессе решения задачи представляет собой весьма специфический сплав двух форм приспособления — к вещам и к людям, к среде и к социальной ситуации, которые дифференцируются только у взрослых» [24, с. 1064].

ния и др.), нейрокогнитивных или социальных способностей детей и подростков. В ответ на чрезмерное увлечение детей и подростков гаджетами развивается «цифровой пессимизм», сторонники которого настаивают на полном или частичном запрете доступа к цифровой среде как для дошкольников, так и для школьников, однако в настоящий момент это уже не представляется возможным. Другой подход, который сейчас называют «цифровым оптимизмом», связан с попыткой внедрения существующих цифровых орудий для расширения возможностей цифрового детства как в области образования, так и для общего развития и повышения качества жизни детей. В современной науке существуют кардинально разные точки зрения на влияние цифровых устройств, технологий на детей: к примеру, Л. А. Олдридж (Oldridge) утверждает, что использование «новых», или «цифровых медиа», детьми является критически важным для их благополучия, поскольку повышение технической грамотности детей может смягчить ожидающие их экономические трудности [25], в то время как А. Тейлор (Taylor) пишет про важность замены цифровых технологий образования при изучении естественных наук на непосредственное знакомство с природой изнутри [26]. Большую дискуссию вызывает проблема цифровой социализации подростков: способствует ли она полноценному развитию личности в подростковом возрасте или же мешает ему [4].

С точки зрения культурно-исторической теории для конструирования полноценного детства мы должны исходить, во-первых, из внутренних особенностей развития ребенка, в том числе из его интересов и влечений, и, во-вторых, из специфики культурной среды, предлагая ребенку весь ассортимент орудий человека. В этом смысле акцент на цифровых орудиях, к примеру, в младенческом возрасте является преждевременным. Цифровая среда — это форма дальнейшего развития одновременно и орудия, и знака, но при раннем вовлечении ребенка в цифровую среду прочие знаки и орудия теряют для него свое значение и перестают быть предметом интереса и способом достижения желаемого.

Тем не менее отдельные эпизоды соприкосновения ребенка с цифровой средой действительно способствуют его полноценному культурному развитию. В качестве примеров подобного взаимодействия можно вспомнить прослушивание песен и аудиосказок, которые включает умная колонка по просьбе двухлетнего ребенка из предварительно составленного родителями списка, или просмотр мультфильма, подходящего для соответствующего возраста. Однако во всех этих примерах цифровые инструменты должны дополнять, а не подменять иные культурные орудия или взаимодействие с живыми людьми. Любое расширение использования цифровых технологий для конкретного ребенка должно соответствовать текущей культурной ситуации, возрасту, физическим и нейрокогнитивным способностям ребенка, а также его личным интересам.

Заключение

Выше мы рассмотрели две основные методологические установки, в рамках которых исследуется цифровая трансформация детства. Согласно первой из них, распространенной преимущественно в аналитической философии детства, понятие ребенка строится на основе понятия взрослого — ребенок рассматривается как некоторый «подвид» взрослого человека или же как противопоставление ему. Со-

гласно второй центральным понятием при исследовании феномена ребенка становится развитие.

Мы показали, что в условиях глобальной неопределенности понятия взрослого первый подход не способен в полной мере оценить трансформацию детства. С нашей точки зрения, в качестве методологической основы для такого исследования следует использовать культурно-историческую теорию, которая позволяет полноценно изучать цифровую трансформацию акта развития. Здесь, как мы полагаем, перспективными могут оказаться исследования, посвященные отдельным элементам акта развития и их взаимодействию, а также игре как ведущему виду деятельности дошкольного возраста. Подобный подход, основанный не на противопоставлении детей и взрослых, а на глубинных и основополагающих характеристиках самого ребенка, в результате не только позволит обеспечить физическую и цифровую безопасность детства при сохранении и развитии цифровых возможностей, но и будет способствовать улучшению взаимодействия с ребенком, повышению уровня жизни самого ребенка, а также гибкости и цельности его личности.

Литература

1. Gheaus, A. and Wispelaere, J. de. (2019), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, Abingdon: Routledge.
2. Ekbia, H., Mattioli, M., Kouper, I., Arave, G., Ghazinejad, A., Bowman, T., Suri, V.R., Tsou, A., Weingart, S. and Sugimoto, C. R. (2015), Big data, bigger dilemmas: critical review, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol. 66, no. 8, pp. 1523–1545.
3. Skinner, C. (2018), *Digital Human: The Fourth Revolution of Humanity Includes Everyone*, New Jersey: John Wiley & Sons, 2018.
4. Солдагова, Г. У. (2018), Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире, *Социальная психология и общество*, т. 9, № 3, с. 71–80.
5. Lancy, D. (2017), *Raising Children: Surprising Insights from Other Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108227629>
6. Schapiro, T. (1999), What Is a Child? *Ethics*, vol. 109, no. 4, pp. 715–738. <https://doi.org/10.1086/233943>
7. Ariès, P. (1962), *Centuries of Childhood*, New York: Random House.
8. Matthews, G. and Mullin A. (2020), The Philosophy of Childhood, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition), ed. by Zalta, E. N. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/> (дата обращения: 30.06.2022).
9. Schulte, C. (2021), Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic, *Global Studies of Childhood*, vol. 11 (1), pp. 54–68.
10. Gontier, N. (2006), Introduction to evolutionary epistemology, language and culture, in: Gontier, N., Van Bendegem, J. P. and Aerts, D. (eds), *Evolutionary Epistemology, Language and Culture*, Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3395-8_1
11. Matthews, G. B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Cambridge: Harvard University Press.
12. Pritchard, M. (2022), Philosophy for Children, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 Edition), ed. by Zalta, E. N. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/> (дата обращения: 25.08.2022).
13. Carlson, L. (2010), *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*, Bloomington: Indiana University Press.
14. Gopnik A. (2009), *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love, and the Meaning of Life*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
15. Gheaus, A. (2021), Childhood: Value and duties, *Philosophy Compass*, vol. 16, no. 12, e12793, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1111/phc3.12793>
16. Выготский, Л. С. и Лурия, А. П. (1993), *Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок*, М.: Педагогика-Пресс.

17. Warren, M. A. (1992), The Rights of the Nonhuman World, in: Hargrove, E. (ed.), *The Animal Rights/Environmental Ethics Debate*, Albany: State University of New York Press.
18. Выготский, Л. С. (1984), *Собрание сочинений: в 6 т*, т. 6, М.: Педагогика.
19. Смирнов, С. А. (2021), Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей. Часть 1, *Science for Education Today*, № 6, с. 62–79.
20. Смирнов, С. А. (2021), Цифровая школа: в поисках объяснительных моделей. Часть 2, *Science for Education Today*, № 6, с. 80–91.
21. Рубцова, О. В. (2019), Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая), *Культурно-историческая психология*, т. 15, № 3, с. 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>
22. Hatzigianni, M. (2018), Transforming early childhood experiences with digital technologies, *Global studies of childhood*, vol. 8 (2), pp. 173–183.
23. Солдатова, Г. У. и Рассказова, Е. И. (2020), Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности, *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, с. 87–97. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>
24. Выготский, Л. С. (2005), *Психология развития человека*, М.: Смысл, Эксмо.
25. Oldridge, L. A. (2010), *Digital foundations: A study of the perceptions and practices surrounding the use of ICT in ECE centres*, Palmerston North: Massey University.
26. Taylor, A. (2013), *Reconfiguring the natures of childhood*, Abingdon: Routledge.

Статья поступила в редакцию 5 октября 2022 г.;
рекомендована к печати 29 ноября 2023 г.

Контактная информация:

Зайкова Алина Сергеевна — канд. филос. наук; zaykova.a.s@gmail.com

Philosophy of Childhood in the Digital Age*

A. S. Zaykova

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences,
8, ul. Nikolaeva, Novosibirsk, 630090, Russian Federation

For citation: Zaykova A. S. Philosophy of Childhood in the Digital Age. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 2024, vol. 40, issue 1, pp. 17–28.
<https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.102> (In Russian)

The article is centered at the main approaches to the definition of the concept of a child within the framework of the philosophy of childhood. The position of child in the contemporary society is ambiguous: on the one hand, the life of a child is often placed above the life of an adult, or at least is valued higher than his expected contribution; on the other hand, the interests and desires of children are not really significant for adults and are not taken into account in the process of making decisions, even when they touch the children's essential needs. One of the main modern approaches in the field of the philosophy of childhood, which is an attempt to explain this fact, suggests that a child is a future adult, first of all. Despite the obvious advantages of this approach 'child as a little adult', this concept does not fully meet the requirements of the contemporary digital age; it is rather evident when analyzing the interaction between a child and an adult, since this approach is not able to adequately meet needs and values of the modern digital society. Quite contrary to this, we suggest to consider the concept of childhood within the framework of the cultural-historical ideas by Vygotsky and his followers, which suggests that the central concept in this theory is the idea of development, not limited to growing up as a way to shape an adult from a child, but considered as an unconditional right and

* The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (project no. 21-18-00103).

a biological norm, as well as an integral part of childhood. This will help to improve interaction with a child, increase the standard of living of a certain child, as well as the flexibility and integrity of the individual, especially under the uncertainty of the expected transformational processes of the contemporary digital age.

Keywords: philosophy of childhood, child, adult, childhood, digital childhood, digital age, digitalization, cultural-historical theory.

References

1. Gheaus, A. and Wispelaere, J. de. (2019), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, Abingdon: Routledge.
2. Ekbia, H., Mattioli, M., Kouper, I., Arave, G., Ghazinejad, A., Bowman, T., Suri, V.R., Tsou, A., Weingart, S. and Sugimoto, C. R. (2015), Big data, bigger dilemmas: critical review, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol. 66, no. 8, pp. 1523–1545.
3. Skinner, C. (2018), *Digital Human: The Fourth Revolution of Humanity Includes Everyone*, New Jersey: John Wiley & Sons, 2018.
4. Soldatova, G. U. (2018), Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world, *Sotsial'naiia psikhologiia i obshchestvo*, vol. 9, no. 3, pp. 71–80. (In Russian)
6. Schapiro, T. (1999), What Is a Child? *Ethics*, vol. 109, no. 4, pp. 715–738. <https://doi.org/10.1086/233943>
7. Ariès, P. (1962), *Centuries of Childhood*, New York: Random House.
8. Matthews, G. and Mullin A. (2020), The Philosophy of Childhood, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 Edition), ed. by Zalta, E. N. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/> (accessed: 30.06.2022).
9. Schulte, C. (2021), Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic, *Global Studies of Childhood*, vol. 11 (1), pp. 54–68.
10. Gontier, N. (2006), Introduction to evolutionary epistemology, language and culture, in: Gontier, N., Van Bendegem, J.P. and Aerts, D. (eds), *Evolutionary Epistemology, Language and Culture*, Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3395-8_1
11. Matthews, G. B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Cambridge: Harvard University Press.
12. Pritchard, M. (2022), Philosophy for Children, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 Edition), ed. by Zalta, E. N. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/children/> (accessed: 25.08.2022).
13. Carlson, L. (2010), *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*, Bloomington: Indiana University Press.
14. Gopnik A. (2009), *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us about Truth, Love, and the Meaning of Life*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
15. Gheaus, A. (2021), Childhood: Value and duties, *Philosophy Compass*, vol. 16, no. 12, e12793, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1111/phc3.12793>
16. Vygotskii, L. S. and Luriiia, A. R. (1993), *Etudes on the History of Behavior: Monkey. Primitive. Child*, Moscow: Pedagogika-Press Publ. (In Russian)
17. Warren, M. A. (1992), The Rights of the Nonhuman World, in: Hargrove, E. (ed.), *The Animal Rights/ Environmental Ethics Debate*, Albany: State University of New York Press.
18. Vygotskii, L. S. (1984), *The Collected Works: in 6 vol*, vol. 6, Moscow: Pedagogika Publ. (In Russian)
19. Smirnov, S. A. (2021), Digital school: Searching for Explanatory Models. Part 1, *Science for Education Today*, no. 6, pp. 62–79. (In Russian)
20. Smirnov, S. A. (2021), Digital school: Searching for Explanatory Models. Part 2, *Science for Education Today*, no. 6, pp. 80–91. (In Russian)
21. Rubtsova, O. V. (2019), Digital media as a new means of mediation (part one), *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiia*, vol. 15, no. 3, pp. 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312> (In Russian)
22. Hatzigianni, M. (2018), Transforming early childhood experiences with digital technologies, *Global studies of childhood*, vol. 8 (2), pp. 173–183.
23. Soldatova, G. U. and Rasskazova, E. I. (2020), Digital transition outcomes: From online reality to mixed reality, *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiia*, vol. 16, no. 4, pp. 87–97. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409> (In Russian)

24. Vygotskii, L. S. (2005), *Psychology of human development*, Moscow: Izd-vo Smysl Publ., Eksmo Publ. (In Russian)
25. Oldridge, L. A. (2010), *Digital foundations: A study of the perceptions and practices surrounding the use of ICT in ECE centres*, Palmerston North: Massey University.
26. Taylor, A. (2013), *Reconfiguring the natures of childhood*, Abingdon: Routledge.

Received: October 5, 2022
Accepted: November 29, 2023

Author's information:

Alina S. Zaykova — PhD in Philosophy; zaykova.a.s@gmail.com